

educación y cultura

EID  fecode
FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES

47

espacio

Enseñanza

memoria

de las

ciencias

con quién

sociales

para quién

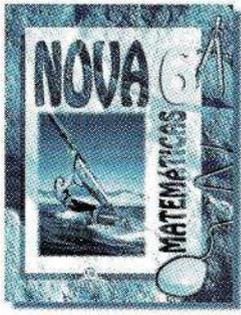


Santafé de Bogotá, D.C. - Colombia Agosto de 1998 \$4.800 Tarifa Postal Reducida N° 572 Porte Pagado N° 21 Válido hasta enero 31 de 1999

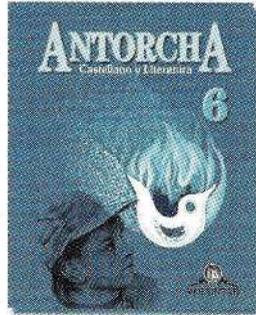
ISSN 0120-7164



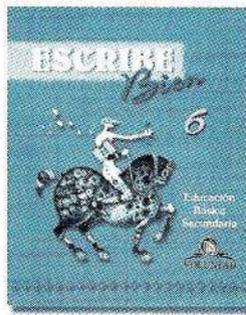
9 770120 716006



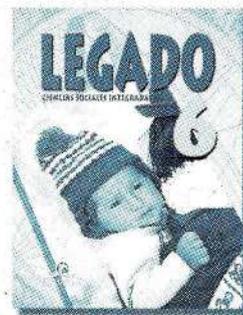
Matemática de 1 a 11



Castellano y Lit. de 1 a 11



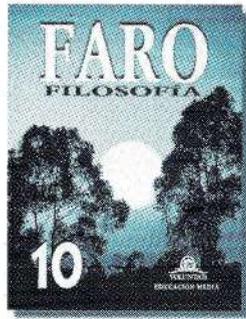
Ortografía de 1 a 11



Sociales de 1 a 11



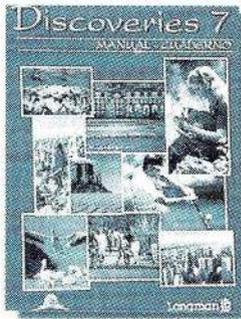
Música de 1 a 11



Filosofía 10 y 11



Religión de 6 a 11



Inglés de 6 a 11

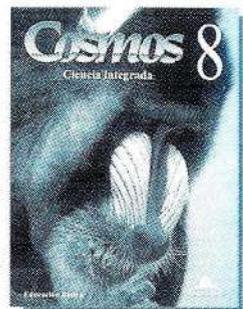


Textos que hacen posible su
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

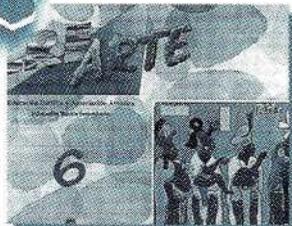
- Proyectos con sus logros.
- Pedagogía activa y lúdica.
- Evaluación cualitativa.
- Guías de docencia.



Ed. Sexual de 1 a 11



Ciencias Naturales y Educación Ambiental de 1 a 9



Educación Estética de 6 a 11



Química 10 y 11



Física 10 y 11



Inglés de 6 a 11



educación y cultura

Revista trimestral del Centro
de Estudios e Investigaciones
Docentes de la Federación
Colombiana de Educadores
(FECODE)

AGOSTO 1998 No. 47 \$ 4.800.00

Director: Boris Montes de Oca

Editor: Hernán Suárez

Consejo Editorial: Guillermo Bustamante,
Alvaro Carvajal, Germán Mariño, Rafael
Rodríguez, Felipe Rojas, Hernán Suárez.

Gerente: Alvaro Carvajal Arias

Carátula: Mauricio Mogollón

Ilustraciones: Futuro Moncada y Carlos
Matallana

**Diseño, diagramación y producción
editorial:** Servigraphic Ltda.

Corrección: Julio Mateus

DISTRIBUCION Y SUSCRIPCIONES:

Cra. 13A No. 34-54

Teléfonos: 245 8155 - 232 7418

Fax: 285 3245

A. A. 14373 Santafé de Bogotá

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir sobre la publicación de los artículos enviados voluntariamente a la Revista. Asimismo, el Comité no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Las colaboraciones se pueden enviar a: Comité Editorial, EDUCACION Y CULTURA Cra. 13A No. 34-54 o al apartado aéreo 14373 Santafé de Bogotá.

EMAIL: revedcul@gaitana.interred.net.co

Tiraje de esta edición: 30.000 ejemplares

3 EDITORIAL

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

5 La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia
Equipo de postgrado Univ. Pedagógica Nacional

11 Hacia una didáctica del pensamiento social
Jairo Hernando Gómez Esteban
Piedad Ramírez Pardo

17 La enseñanza de las Ciencias Sociales
F. Xavier Hernández

23 La geografía y la importancia de su enseñanza
Julio Enrique Flórez
Adriana Madrid

29 Concepto de espacio geográfico en los alumnos
de 5º grado
Elsa Amanda R. de Moreno
Rosa Torres de Cárdenas

37 Bogotá, una ciudad, mil y mil rostros
Piedad Ramírez Pardo
Sandra Patricia Rodríguez Avila

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

29 La lectura cuasi-espontánea
Serafin Barrero-Alayón

52 La educación nocturna
Alfonso Acuña Medina

60 LIBROS Y RESEÑAS



FUNDACION MEDICO PREVENTIVA PARA EL BIENESTAR SOCIAL

**Primeros en la prestación de los servicios médicos
asistenciales en Colombia**

**Medicina Integral
Hospitalización y cirugía
Salud ocupacional**

Programas especiales de atención:

**Individual
Familiar
Estudiantil
Empresarial**

Santafé de Bogotá: Transv. 25 No. 53B-48

Tels.: 345 41 45 - 345 82 08 - 249 87 36

Barranquilla: Clínica del Prado

Calle 59 No. 50-10 Tels.: (953) 41 15 25 - 51 24 08 Fax: 68 41 57

Cúcuta: Avenida 9E No. 6-107

Quinta Oriental con Avenida Grancolombiana

Tels.: (975) 75 51 28 - 75 51 37 Fax: 75 51 31

Clínica Médico Quirúrgica

Calle 16 No. 0-43 - Tels.: (975) 71 65 32 - 71 50 28 - 71 14 01

Medellín: Cra. 80 No. 47-74

Tels.: (94) 411 98 82 - 411 98 87 Fax: 411 98 83

Municipios: Bello, Puerto Berrío, Fredonia, Caldas, Amaya, Girardota, entre otros.

Valledupar: Calle 16B No. 9-83

Tels.: (955) 70 71 51 - 74 94 84 Fax: 70 71 48

Policlínico: Cra. 9 No. 14-32 Tel.: 74 34 49

Bucaramanga: Avenida Gonzalo Valencia No. 55A-10

Telefax: (976) 47 17 72 - 47 82 89

Girardot: Calle 20A No. 7-25 Tel.: 2 27 08

HONESTIDAD, CALIDAD Y ECONOMIA PARA SU SALUD

La enseñanza de las ciencias sociales

Un cierto pragmatismo y utilitarismo en la definición de los fines y contenidos de la educación ha conducido a profundizar la débil presencia de las ciencias sociales en los planes de estudio de la educación básica y secundaria.

El asunto no es sólo de intensidades horarias, de por sí debilitadas desde las reformas curriculares de los años 80. Tiene que ver, principalmente, con redefinir el alcance y significado de ciencias sociales para la escuela de hoy (reducida a la historia, la geografía y una ilusoria e indefinida instrucción cívica o formación ciudadana), la urgente revisión de sus contenidos a la luz de las veloces y profundas transformaciones ocurridas en las dos últimas décadas en el plano internacional y, por supuesto, con los cuestionamientos metodológicos que a la enseñanza de las ciencias sociales plantea una sociedad mediatizada por el incesante despliegue de los medios de comunicación y los procesos informáticos, en especial sus empeños de construir realidades virtuales.

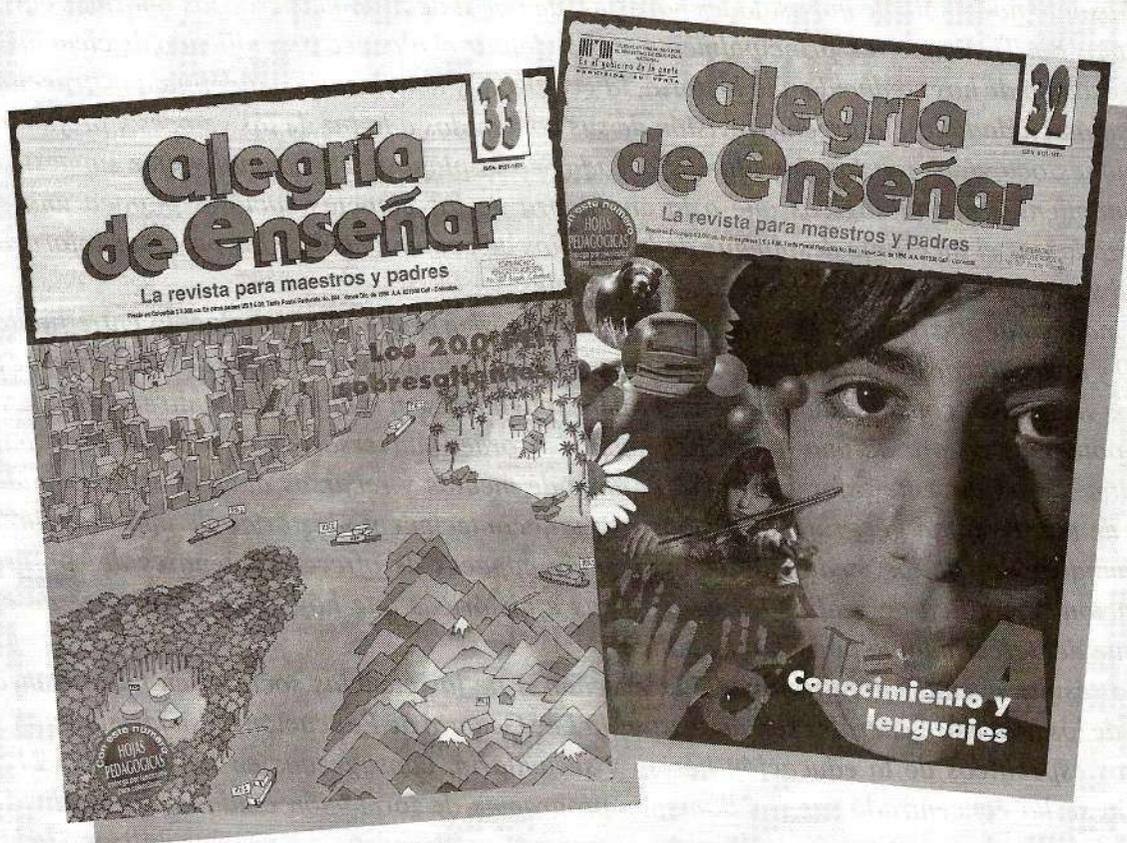
A manera de ilustración, bastaría citar el nuevo orden geopolítico producido entre finales de los años 80 y la década de los años 90 con sus nuevas e insospechadas naciones, la desaparición de sistemas políticos hasta ayer considerados universales e inexpugnables, el realinderamiento económico y político de las potencias en pro de una nueva hegemonía y orden universal. O si se prefiere, la paradójica condición de un docente esforzado, pero carente de medios y recursos didácticos, empeñado en dar cuenta de una realidad geográfica o reconstruir un acontecimiento histórico de importancia, frente al descomunal poder de los medios de comunicación capaces de ofrecer centenares de programas de divulgación científica de realidades geográficas e históricas que hoy están al alcance de cualquier habitante del tercer mundo por vía parabólica.

No resulta aventurado afirmar que la enseñanza de las ciencias sociales en nuestro medio dista mucho de los criterios generales señalados por la Ley General de Educación en su formulación sobre los objetivos específicos de la educación básica y secundaria, consagrados en los artículos 21 y 22. La atención se ha concentrado en los llamados programas de formación ciudadana y la divulgación y estudio de la nueva Constitución, los cuales se inscriben en la tendencia a responsabilizar a la escuela de la resolución de la llamada crisis de valores. Los lineamientos generales de currículo en materia de ciencias sociales no lograron suscitar mayor interés y mucho menos controversia alguna sobre sus alcances y significado.

La redefinición de los programas de enseñanza, parte sustancial de la reforma educativa, se ha quedado corta frente a las exigencias de mejoramiento de la calidad de la educación; los pocos avances que se registran son el fruto de la acción de maestros y maestras que, gracias a la autonomía escolar, desarrollan innovaciones pedagógicas y se esfuerzan por reorientar su actividad pedagógica. No se ha logrado configurar un movimiento de amplio espectro que coloque el tema de la reforma de la enseñanza como centro del debate educativo nacional, con lo cual los desarrollos de la Ley General de Educación recibirían un nuevo aire renovador y dinamizador.

*Conscientes del importante papel que desempeñan las ciencias sociales en los procesos formativos de la educación básica y media, hemos dedicado la presente edición de **Educación y Cultura** al examen de los problemas de la enseñanza de esta área fundamental del conocimiento. Una entrada en materia, que deja abierta la puerta a nuevos problemas, nuevos enfoques y nuevas perspectivas metodológicas.*

SUSCRIBASE HOY MISMO...



Revista **Alegria de Enseñar**

**Una revista pedagógica de gran interés
para los maestros colombianos**

MAYORES INFORMES: FUNDACION FES - CENTRO DE PUBLICACIONES: Calle 64 Norte No. 5B-146 Local 26
Teléfono: (92)6661700 - 6652167 Fax: (92)6654300 Cali-Valle
LLAME SIN COSTO ALGUNO A LA LINEA 9800-38888

La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia

*Balance y perspectivas**

Equipo del Postgrado en enseñanza de la Historia del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional



La historia de la pedagogía y didáctica de las ciencias sociales, principalmente en Latinoamérica, está llena de lugares comunes pero también de particularidades que las llevaron siempre, un poco a diferencia de las matemáticas y las ciencias físico-naturales, a estar permeadas y atravesadas por determinaciones ideológicas, políticas y culturales. En efecto, la enseñanza de las ciencias sociales no llegó a las aulas con la intención de transmitir contenidos científicos o genera aprendizajes

en sentido estricto, sino de favorecer el desarrollo de una «cultura general» y la formación de valores y una identidad nacional a través del conocimiento de los procesos, las gestas de independencia, los símbolos patrios y la descripción geográfica de los países. La enseñanza de la historia y la geografía podía focalizar claramente este objetivo, y los próceres, las batallas, las fechas memorables y los accidentes geográficos de nuestro país fueron transformados en contenidos curriculares.

Con excepción de la Constitución de Rionegro, en donde el énfasis está dado en términos de una educación para la democra-

cia y la ciudadanía, desde su implementación en las escuelas lancasterianas, las ciencias sociales se dirigieron siempre en ese objetivo de cultura general e identidad nacional¹.

Aunque hacia mediados del siglo XX colombiano las corrientes tradicionales de la historia —representadas por la Academia— continuaban orientando las lec-

* Material preparado por el equipo de postgrado en enseñanza de la historia del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, integrado por Darío Betancourt, Jairo Gómez, Renán Vega, Juan C. Torres, Manuel G. Rodríguez, Víctor M. Prieto y Luis C. Ortiz.

1. Rausch. *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*. Instituto Caro y Cuervo, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 189 y ss.

turas de la historia de Colombia con una visión romántica y patrioterica también reproducida en los textos de enseñanza, la historiografía oficiosa fue transformada por algunos trabajos aislados —que ya desde la década del cuarenta venían gestándose en el campo educativo— y que se tradujeron en renovación de los métodos y las temáticas de estudio. Tales fueron los casos de *Economía y cultura en la historia de Colombia*, de Luis E. Nieto Arteta (1942); *De los chibchas a la Colonia y a la República*, de Guillermo Hernández Rodríguez (1949); *La colonización antioqueña en el occidente de Colombia*, de James J. Parson (1950); *Industria y protección en Colombia*, de Luis Ospina Vásquez (1954), que entre otros, constituyen muestra significativa de las tendencias aparecidas.

Con el surgimiento de la llamada historia «revisionista» —una de las corrientes «críticas»—, en particular con la publicación de *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia*, obra escrita por el liberal Indalecio Liévano Aguirre (1963)², y de la *Historia extensa de Colombia*, escrito que consta de treinta y cinco volúmenes producto de una investigación colectiva auspiciada por la Academia de Historia, para la década del sesenta comenzó a darse la ruptura y delimitación de campos entre las nuevas corrientes historiográficas y la historia oficial.

La corriente revisionista inició entonces el examen de los marcos tradicionales dentro de los cuales se había movido la investigación histórica, centrando la atención en los conflictos sociales y las frustraciones de las masas, en las élites y los caudillos, en los héroes de «carne y hueso» que ahora cedían sus pedestales

a algunos héroes populares recién rescatados para la historia.

A partir de un cierto teoricismo marxista encarnado por Althusser y de la publicación de la revista *History Workshop Journal*, alrededor de la cual se congregaron algunos historiadores que emprendieron el debate contra las posiciones eclécticas de los *Annales*, la crítica al historicismo desarrollada por Popper, al marxismo teorícista de Althusser, la diacronía (disolución de la historia) encarnada por Lèvi-Strauss, y el presentismo del lenguaje de Foucault, la Escuela Marxista Inglesa desencadenó una dura crítica en torno al economicismo y al neopositivismo de los *Annales*. El punto álgido de dicho debate se alcanzó en primer término con la divulgación de la obra de T. Thompson, *Miseria de la teoría*, y más tarde con los trabajos del catalán Josep Fontana, en particular con su *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*.

Es hasta los años setenta que en Colombia se entra en una fuerte disputa ideológica con el auge y reconocimiento del marxismo como fuerza política, en que las ciencias sociales son replanteadas en la escuela, no sólo en sus objetivos sino también en sus contenidos. La necesidad de formar individuos críticos, comprometidos socialmente y progresistas fue una necesidad sentida por parte de los jóvenes docentes egresados de unas facultades de educación «en donde las ciencias sociales se habían convertido en un instrumento de lucha y reivindicación social, reflejo no sólo de un momento histórico específico sino de las profundas transformaciones paradigmáticas que se estaban produciendo al interior de las humanidades» (estructuralis-

mo, existencialismo, y las diversas tendencias del marxismo: maoísmo, trotskismo, etc.).

Sin embargo, desde el punto de vista estrictamente didáctico y pedagógico no hubo cambios sino de forma: los «próceres» cambiaron por otros igualmente marmóreos e inalcanzables, y el cuestionamiento de la historia oficial propuso generar nuevos espacios de identificación social (los campesinos, los indígenas, los obreros, etc.). La enseñanza de la historia y la geografía se convirtieron en el mejor trampolín de adoctrinamiento ideológico (y partidista, en muchos casos), o de desfogue de las frustraciones sociales de los docentes. Es posible que la pasión y el entusiasmo que los profesores ponían en la defensa de sus posiciones, lograran motivar a sus alumnos, al fin y al cabo era la primera vez que la realidad social, escueta y desnuda, entraba a la escuela, pero lo hacía con rabia, con una crítica emotiva y soliviantada, con un profundo sentimiento de injusticia.

Esta actitud y posición crítica, y tal vez a raíz de sus debilidades e incoherencias, se vio definitivamente diluida con la llegada del conductismo y la tecnología educativa. Las ciencias sociales volvieron a ser datos y fechas, memorización y repetición, letra muerta. Los años setenta se debaten entre el «imperialismo» conductista (introducido fundamentalmente en educación por los profesores posgraduados de Tallahassee, principalmente de la Universidad Pedagógica, y el

2. Ocampo, J. «De la historiografía romántica y académica a la nueva historia de Colombia», en: Revista *Gaceta*, volumen Y, Nos. 12-13, julio-agosto. Bogotá, Colcultura, 1997.

auge del conductismo en las facultades de psicología) y su oposición desde otras latitudes epistemológicas y metodológicas, tales como el psicoanálisis y la sociología estructuralista.

Fue principalmente con la aparición de la llamada Nueva Historia que comenzaron a ser cuestionadas las viejas corrientes positivistas, en general sostenidas por aficionados refugiados en algunos empleos públicos y en las academias de historia desde donde habían construido una versión «oficial» del pasado colombiano, heroica, elitista y plagada de acontecimientos, y creado una historia «patria», en palabras de W. Borah, «con marcada ausencia de una disciplina académica, sujeta a normas críticas de recibo internacional que regule la actividad de sus cultores, sugiriendo a su vez que gran parte del conocimiento impartido a nivel escolar proviene de elaboraciones del siglo XIX»³.

Las tendencias enmarcadas dentro de la llamada Nueva Historia⁴ iniciaron una ardua lucha contra el empirismo en las ciencias sociales, siendo su meta las academias de historia, institucio-

nes que resumían tanto concepciones providencialistas y heroicistas, como una fe ciega en la historia de las formas de gobierno. El empirismo —herencia de la escuela «científica» alemana— junto con el positivismo, llenaban las necesidades metodológicas de una serie de aficionados y seguidores: abogados, clérigos,

empleados públicos, rentistas y jubilados. En cierta medida el ataque provino de la sociología y de la economía, en su versión politizada, y a él se sumaban la influencia de las revoluciones cubana y china y los cambios políticos y sociales que la sociedad colombiana vivía: transformación de las guerrillas liberales y las cuadrillas bandoleras en guerrillas de «izquierda»; surgimiento de grupos como «Golconda» y de «héroes» como Camilo Torres; fraccionamiento del Partido Comunista en grupos y subgrupos básicamente estudiantiles; y otra serie de fenómenos que fueron registrados por la sociología y la economía mientras que la historia se limitaba a exhibir un catálogo de valientes personajes, constituciones y períodos de gobierno. La formación de los primeros historiadores profesionales fue contemporánea al desarrollo de la sociología y la economía, y tuvo gran influencia de la escuela de los *Annales* y del marxismo.

Al final de los setenta, el dominio de la tecnología educa-

3. Citado por Colmenares, G. *Convenciones contra la cultura*. Tercer Mundo, Bogotá, 1987, p. 15.

4. Gómez, A. «Desarrollo teórico de la investigación histórica en Colombia», en: *Reflexión Educativa*, No. 1, Cdoes, Bogotá, 1982.

Melo, J. La literatura histórica en la última década, en: *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Banco de la República, No. 15, Bogotá, 1988.

Tovar, B. *Op. cit.*



tiva con su «didáctica de lo obvio» empezó a declinar con la introducción por parte de algunos maestros de las denominadas didácticas del medio. Surgidas en Francia e Italia, estas propuestas pedagógicas específicas para las ciencias sociales promovían la profundización en el conocimiento del entorno como fuente privilegiada de investigación y construcción del conocimiento social⁵. Sin embargo, para muchos docentes no estaba claro —y aún no está— qué observar en las salidas de campo o en las visitas al museo. Se creía ingenuamente que la mirada de los estudiantes y las «explicaciones y charlas», generalmente aburridísimas y llenas de amenazas de los profesores, eran lo suficientemente significativas como para integrarlas a los contenidos curriculares que se estaban desarrollando en el aula de clase.

A comienzos de la década de los ochenta, la teoría de Piaget se había ido posicionando muy sólidamente en la labor cotidiana de maestros tanto de educación preescolar como de la básica primaria. En las facultades de educación y de psicología, el cognitivismo piagetiano se revelaba como una tercera fuerza frente al conductismo y al psicoanálisis. Este auge de una perspectiva psicológica más interaccionista como la de Piaget, aunado a un fuerte debate entre reconocidos investigadores sociales (Salomón Kalmanovitz, Germán Arciniegas, Fals Borda, de la Roux, etc.) sobre la enseñanza de la historia, «llevó al Ministerio de Educación Nacional a impulsar la Reforma Curricular, y en el decreto 1002 de 1984 presentó los marcos conceptuales del currículo de ciencias sociales, en los cuales se re-

toman los aportes de algunos científicos sociales del mundo universitario, los criterios metodológicos de la pedagogía activa y algunos planteamientos de la psicología cognitiva»⁶.

Antes de 1984, cuando el Ministerio de Educación Nacional preparaba una reforma a los planes de estudio que se reglamentaron a través del Decreto 1002, una de las áreas en la que los encargados de diseñarla encontraron mayores dificultades fue la de ciencias sociales. Carlos Vasco, uno de los asesores de esta reforma curricular, señalaba que en los encuentros preparatorios de las áreas, «debido a las polémicas ideológicas sobre el programa de sociales no se hizo ese simposio; más bien se propuso que se hiciera un programa alternativo para promover en los Centros Experimentales Pilotos (...). Así quedó el área de ciencias sociales a la deriva, mientras salían artículos de prensa contra los programas de sociales, y en algunos periódicos como *El Siglo y El Colombiano*, algunas personas criticaban la integración de la historia y de la geografía»⁷.

A pesar de esas anotaciones, la publicación de los *Fundamentos generales* y de los *Marcos generales del currículo*, que editó el Ministerio para dar a conocer los lineamientos de la renovación curricular, no señaló esa situación. En estos documentos se presentaron los contenidos y los objetivos mínimos de los programas, así como algunas actividades y sugerencias metodológicas para avanzar hacia la integración de la historia y la geografía. Allí también se enfatizó la posibilidad que tenían los docentes del área de hacer los ajustes que considerarían convenientes para adecuar

los planes de estudio a las condiciones particulares de las instituciones educativas y/o de sus regiones.

Los propósitos que se fijaron al área de ciencias sociales en esa reforma señalaban que ésta debía formar hombres críticos para que a partir del conocimiento de la realidad nacional e internacional estuvieran dispuestos a participar en forma consciente en la vida social del país. Para formar a los estudiantes dentro de esos criterios se planteaba la aplicación de los métodos de la Escuela Activa, que correspondían a fomentar la discusión, el debate, la consulta de periódicos y revistas y la investigación en el aula para hacer más dinámica la enseñanza de las ciencias sociales.

El resultado de estas reformas no se hizo esperar. Las editoriales especializadas en la publicación de textos escolares empezaron a adecuar estos manuales a las nuevas disposiciones oficiales, pues en Colombia han sido ellas quienes materializan las políticas curriculares en los manuales escolares, que suelen ser el principal recurso didáctico del que disponen los docentes para desarrollar los planes de estudio. La

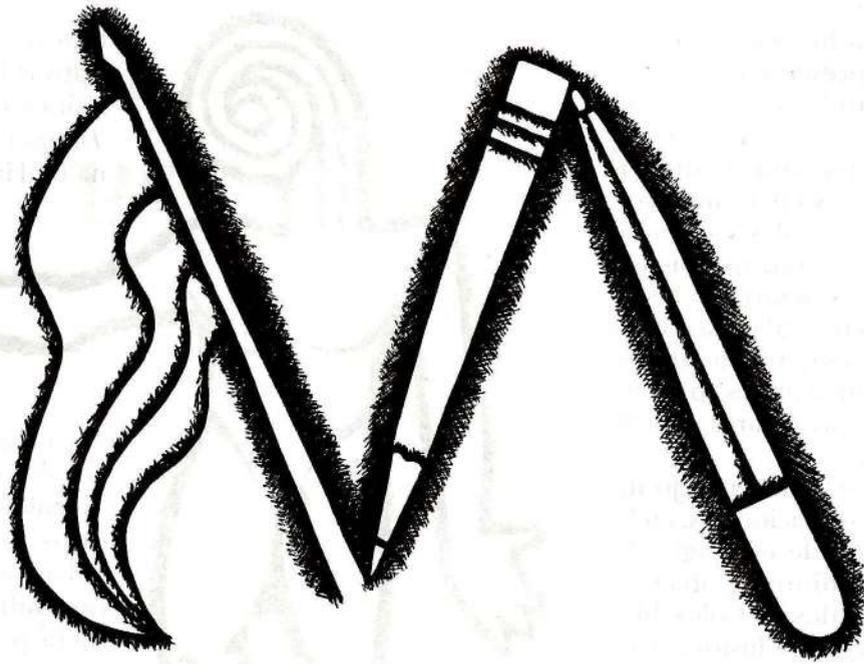
5. «Sobre las didácticas del medio», pueden verse: Luc, J. N. *La enseñanza de la historia a través del medio*. Buenos Aires, Kapeluz, 1977.

Debesse, A. *El entorno en la escuela, una revolución pedagógica*. Barcelona, Fontanella, 1981.

Hannovn, H. *El niño conquista el medio*. Buenos Aires, Kapeluz, 1977.

6. Torres, C. A. «La enseñanza de la historia en Colombia». Revista *Conjeturas*, Año 1, No. 1, Santafé de Bogotá, 1995, Universidad Distrital, Departamento de Ciencias Sociales.

7. Vasco, C. «Conversación informal sobre la reforma curricular». Revista *Educación y Cultura*, No. 4, junio de 1985.



geografía y la historia se integraron, y se ordenaron los contenidos siguiendo las indicaciones que se señalaban en el Decreto 1002.

Una mirada a las ediciones de los textos escolares que se publicaron permite ver cómo las nuevas orientaciones no alcanzaron mayores efectos en la enseñanza. La integración de estas dos disciplinas se hizo intercalando temas históricos y geográficos, dejando a un lado los aportes de otras disciplinas, como la antropología, la sociología, la etnografía, etc., en el tratamiento de los temas. De manera que la integración no fue comprendida por las editoriales, por el contrario, lo que se puede evidenciar comparando los índices de los textos escolares, es que la presentación de los contenidos no mostró mayores cambios con respecto a la orientación que ofrecían en los programas anteriores a la reforma.

En cuanto al debate sobre los textos escolares de historia —re-dactados a mediados de la década de los ochenta— se enfrentaron dos enfoques historiográficos abiertamente contradictorios: el

de historia episódica, anecdótica, descriptiva, nacionalista y romántica encarnada por algunos miembros de la Academia Colombiana de Historia, y los enfoques socioeconómicos, estructurales y explicativos de la llamada «Nueva Historia», representada por los autores de los textos escolares polémicos Rodolfo de Roux (1985) y Salomón Kalmanovitz (1989) y respaldados por algunos historiadores de la nueva generación. En ambas vertientes los debates se expresaron a través de los medios masivos de comunicación evidenciando posiciones de carácter profundamente ideológico y político, que predominaron sobre los argumentos de carácter histórico o pedagógico.

Los textos cuestionados aportaron nuevos contenidos e interpretaciones novedosas de la historia, pero descuidan al sujeto que aprende historia. Sus propuestas no tienen en cuenta las capacidades cognoscitivas de los niños y los adolescentes para acceder a la comprensión de nociones, conceptos, categorías, así como de la complejidad que im-

plican las explicaciones estructurales, holísticas y didácticas de algunas de las tendencias de la «Nueva Historia».

En esta polémica, salvo escasas excepciones, fue notoria la ausencia de las Facultades de Educación, de los docentes y los investigadores de la pedagogía, quienes supuestamente tendrían la autoridad para argumentar sobre los problemas y las bondades inherentes a los textos cuestionados.

Por otra parte, también se modificó el sentido que se atribuía a la enseñanza de la historia; de aquella historia para «el conocimiento de la patria, el culto a los próceres y la veneración por los símbolos de la nacionalidad como elementos inapreciables de fuerza social, de cohesión nacional y de dignidad ciudadana» (primer considerando del Decreto No. 2388 del 15 de julio de 1948 «por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria»); por una historia que «sirva para ubicar y analizar los procesos históricos en la formación y consolidación de la nación co-

lombiana... la historia como un diálogo del presente con el pasado», la historia como posibilidad de que el alumno pueda «reflexionar responsablemente sobre su medio y su pertenencia... para sugerir posibles y diversas alternativas de transformación con respecto al desarrollo histórico, social y cultural de la comunidad» (Marcos generales de los programas curriculares, p. 200) y Programas curriculares para 5º grado, p. 48).

En resumen, como reflejo de tendencias internacionales, en lo que va corrido de este siglo diversos tipos de historiografía han sido desarrollados en Colombia:

1. Versiones de la historia «romántica y patriótica».
2. Versiones de la llamada historia «revisionista».
3. Versiones de la llamada «Nueva Historia».
4. Diferentes versiones del marxismo, tanto en su versión teórica como militante (historia izquierdizante).
5. Los nuevos desarrollos de la historia social.
6. La historia de las mentalidades.
7. Versiones de la historia popular.
8. Versiones de historia oral y testimonial.

Ahora bien, mientras el debate contra la vieja historia alimentó los círculos eruditos e intelectuales de las universidades y otros centros de investigación, a las élites y a los defensores a ultranza de la historia «oficial» les fue ajena la polémica hasta el momento en que las otras versiones empezaron a hacerse llegar, aunque fuera en forma tímida y a través de los libros de texto (primaria y bachillerato), a amplios sectores de la población. Así, en los últimos años, las diferentes visiones que de la historia se posee han



generado resistencia entre grupos de «historiadores oficiales» reunidos en las academias y otros núcleos conservadores que pretenden una historia sólo escrita por ellos para evitar de esta manera tanto el «quiebre del espíritu unitario de la nación», como la obra de la lucha de clases y de otros enfoques historiográficos ajenos a los lineamientos oficiales y patrioterros de la

historia. Al respecto son bien ilustrativas las «denuncias» y acusaciones que desde el diario *El Tiempo* y la Academia Colombiana de Historia hicieron Germán

Arciniegas y otros académicos a las obras de Rodolfo de Roux y de Salomón Kalmanovicz, entre otros⁸.

Las consideraciones anteriores no tendrían mucho sentido si no fuera por el hecho, entre otras cosas como todo profesor de historia lo sabe, de que la enseñanza de la historia es determinante en la formación de la «conciencia cívica y democrática» de todo ciudadano y a través de ella, decisiva en la configuración social de la «conciencia histórica»⁹.

El problema fundamental radica en que por varias generaciones el grueso de la población colombiana ha estado sometida a la enseñanza de una historia en esencia «conservadora», predemocrática y contraria al fortalecimiento de la sociedad civil, que no ha posibilitado en el colombiano medio el desenvolvimiento de una conciencia crítica, social y moderna para «hacer historia», fortalecer la democracia y lograr la paz y la armonía □

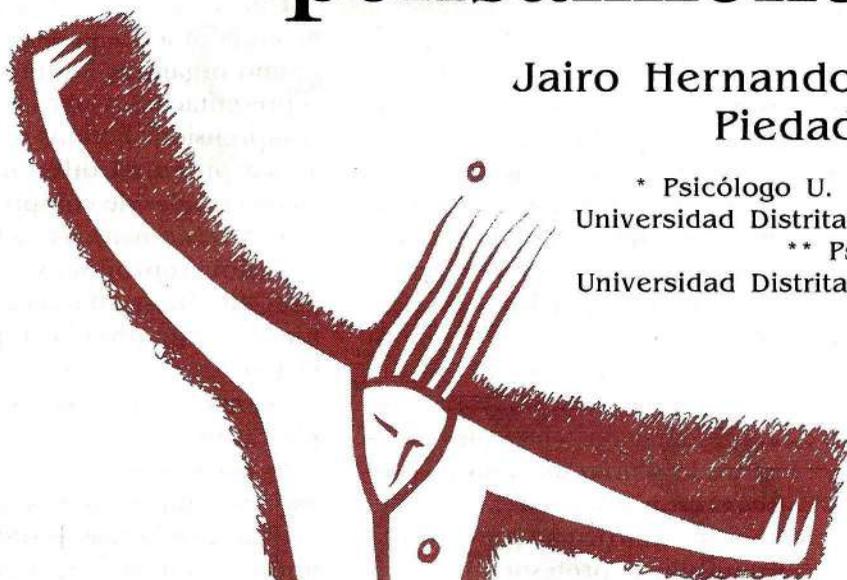
8. Para un seguimiento de este debate puede verse: «A propósito de una polémica», folleto de Editorial Estudio, Bogotá, 1985.
9. Betancourt, D. *Enseñanza de la historia a tres niveles. Una propuesta alternativa*. Editorial Magisterio, Bogotá, 1991.

Hacia una didáctica del pensamiento social

Jairo Hernando Gómez Esteban*
Piedad Ramírez Pardo**

* Psicólogo U. Incca, profesor investigador Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

** Psicóloga U. Incca, profesora Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



Educación para el desarrollo del pensamiento social significa educar para el asombro, la crítica y la atribución de sentido. Para el asombro ante lo sublime y lo trágico de los diversos escenarios sociales en los que nos movemos cotidianamente los colombianos; perder la capacidad de asombro es empezar a morir un poco, es naturalizar la miseria humana y despojar de belleza y colorido las cosas buenas y naturales. Para la crítica que garantiza la oposición y resistencia frente a los discursos y prácticas dominantes de opresión y cinismo de dirigentes corruptos o instituciones obsoletas; el pensamiento crítico de la sociedad crea las condiciones para generar movimientos emancipatorios mediante la reflexión y comprensión de los hechos sociales y el desarrollo de una imaginativa capacidad propositiva. La mayor expresión del pensa-

miento crítico es el pensamiento creativo. Una crítica no creativa es un pensamiento sin ideas. Y finalmente, para la atribución de sentido y significado de los acontecimientos y hechos sociales.

Desde las múltiples formas de cognición —y no sólo desde las paradigmáticas lógico-conceptuales—, el significado social se encuentra inmerso en un devenir temporal y plurisignificante: los símbolos y los sentidos cambian día a día, los referentes siempre tienen otra cara, siempre hay un reverso de la moneda, inusitados sesgos, nuevas acepciones, las narrativas sociales se muerden la cola cuando concluyen, inmediatamente surgen otras igualmente plausibles. La construcción de significados implica entonces el desarrollo de la representación simbólica de la realidad, la cual exige del sujeto

la interiorización y aceptación de un sistema de creencias, valores e ideales que constituyen un horizonte cultural y que en el fondo va a determinar la validez, legitimidad y sentido de la «realidad» por él representada. En palabras de Hayden White: «el objetivo de las prácticas de representación canónicas de una determinada sociedad es entonces producir una subjetividad que adopte esta estructura simbólica como único criterio para valorar el «realismo» de cualquier recomendación a actuar o a pensar de una forma y no de otra»¹.

Estos tres propósitos de una educación para el pensamiento social y el asombro, la crítica y la construcción de significado, se deben constituir en las premisas

1. White, H. *El contenido de la forma*. Madrid, Paidós, 1992, p. 127.

fundamentales de la didáctica de las ciencias sociales; todas las técnicas y procedimientos, desde la investigación en el aula mediante la pregunta socrática (mayéutica pedagógica), la confrontación de textos con las reflexiones colectivas realizadas en el aula, las salidas de campo y el trabajo sistemático abierto en museos y archivos, en fin, todas las estrategias que el maestro dispone en su quehacer didáctico, deben conducir indefectiblemente al desarrollo del pensamiento social. Por tanto, las propuestas que a continuación se discuten, se presentan desde estas tres premisas fundamentales.

Por una pedagogía de la comprensión

Entre los principales objetivos de cualquier currículo, la palabra *comprender* aparece no sólo de manera reiterativa sino como algo ya dado y sobreentendido, sin embargo, ¿qué significa comprender?

Mientras algunos confunden comprensión y explicación y otros toman la diferencia para establecer claras delimitaciones epistemológicas y metodológicas (desde las que propuso Dilthey en el siglo pasado hasta las complejas implicaciones hermenéuticas de von Wright y Hintikka (1976), el hecho es que comprender algo no sólo tiene que ver con operaciones intelectuales (clasificar, ordenar, comparar, etc.), sino que también implica una atribución de sentido y significado, es decir, una asimilación vital, empática y motivacional de lo comprendido.

La comprensión de algo (información, evento), sólo es posible cuando en nuestros cerebros

tenemos una imagen mental (no visual) mínima que nos permite asignarle un marco de referencia (cualquiera que sea: afectivo, intelectual, cultural, etc.) a ese algo que intentamos asimilar a nuestros esquemas interpretativos. Esta representación mental se refiere a la forma como, con base en las prácticas sociales e interpretativas de nuestro grupo social, disponemos y organizamos las estructuras de las cosas, o si se quiere, de como hacemos cosas con las palabras. En este sentido, la comprensión implica establecer relaciones y confrontaciones entre diversas formas de representación —básicamente— entre la representación que posee el estudiante con la representación científica que intenta transmitir el profesor.

Ahora bien, la siguiente pregunta es: ¿cómo comprender algo? o, ¿cómo se sabe que se ha comprendido algo? Siguiendo a David Perkins (1995), asumimos que para establecer si un estudiante comprendió un problema o una información debe efectuar unas actividades de comprensión tales como ejemplificar, aplicar, justificar, comparar, contextualizar, generalizar, etc. «Esta perspectiva permite esclarecer la meta de la pedagogía de la comprensión: capacitar a los alumnos para que realicen una variedad de actividades de comprensión vinculadas con el contenido que están aprendiendo»². Estas actividades de comprensión permiten generar imágenes y representaciones que a su vez permiten realizar nuevas y mayores actividades. De esta forma, la relación entre actividades y representaciones es bilateral, se enriquecen recíprocamente. En consecuencia, una pedagogía de la comprensión puede desarrollarse

bien sea desde la confrontación y/o la instrucción directa de representaciones e imágenes mentales, o bien desde la realización de actividades de comprensión.

Una tercera pregunta que surge en la práctica pedagógica es: ¿cómo organizar las imágenes y representaciones para lograr la comprensión? Perkins responde a esta pregunta diferenciando cuatro niveles de comprensión:

1. *Nivel de contenido*: es la comprensión reproductiva: repetición, paráfrasis, aplicación mecánica. En este nivel las representaciones no se tienen en cuenta, y si se hace, es de una forma simple y rutinaria.

2. *Nivel de resolución de problemas*: la comprensión se expresa mediante las formas de resolución típicas y clásicas de una asignatura. Las representaciones actúan y se expresan desde significados convencionales y prototípicos para una disciplina.

3. *Nivel epistémico*: las actividades de comprensión se expresan en explicaciones, justificaciones y generalizaciones con argumentos coherentes y fundamentados. Por ejemplo, explicar causal e intencionalmente en historia, no sólo desde dimensiones narrativas y anecdóticas, sino desde conceptos y categorías.

4. *Nivel de investigación*: el enriquecimiento recíproco entre las representaciones e imágenes mentales que se han desarrollado hasta el momento con las actividades de comprensión propuestas por el profesor ya ha creado las condiciones para construir nuevos conocimientos en el área que se está trabajando. De lo que se trata es de plantear hipótesis, formular proyectos,

2. Perkins, D. *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa, 1995, p. 83.

cuestionar supuestos, etc. La investigación como forma superior de la comprensión es el objetivo final de esta propuesta pedagógica.

Estos cuatro niveles de la comprensión se pueden ver obstruidos en su evolución por una serie de estereotipos y simplificaciones que a juicio de Howard Gardner (1993) constituyen la base de las concepciones erróneas que los estudiantes presentan en ciencias sociales. En efecto, estos estereotipos se expresan mediante imágenes dominantes o modos preferidos de enmarcar un problema, los cuales prevalecen sobre la lógica o los conceptos sociales. Los estudiantes prefieren «comprender» desde los referentes estereotipados, conocidos y muchas veces erróneos, sustentados en las prácticas interpretativas de su comunidad, que explicarse conceptual o narrativamente los acontecimientos históricos y sociales.

Cinco puntos de acceso a la comprensión social

- *Punto de acceso narrativo*: en el cual se presenta un relato o una narración acerca del concepto del que se trata. Por ejemplo, en historia se pueden ver algunos relatos sobre episodios de la independencia, o en democracia se puede recrear mediante una narración el proceso de génesis de la Constitución de 1991.

- *Punto de acceso lógico-cuantitativo*: se enfoca el concepto recurriendo a consideraciones numéricas o a procesos deductivos. Se pueden comparar modelos eco-

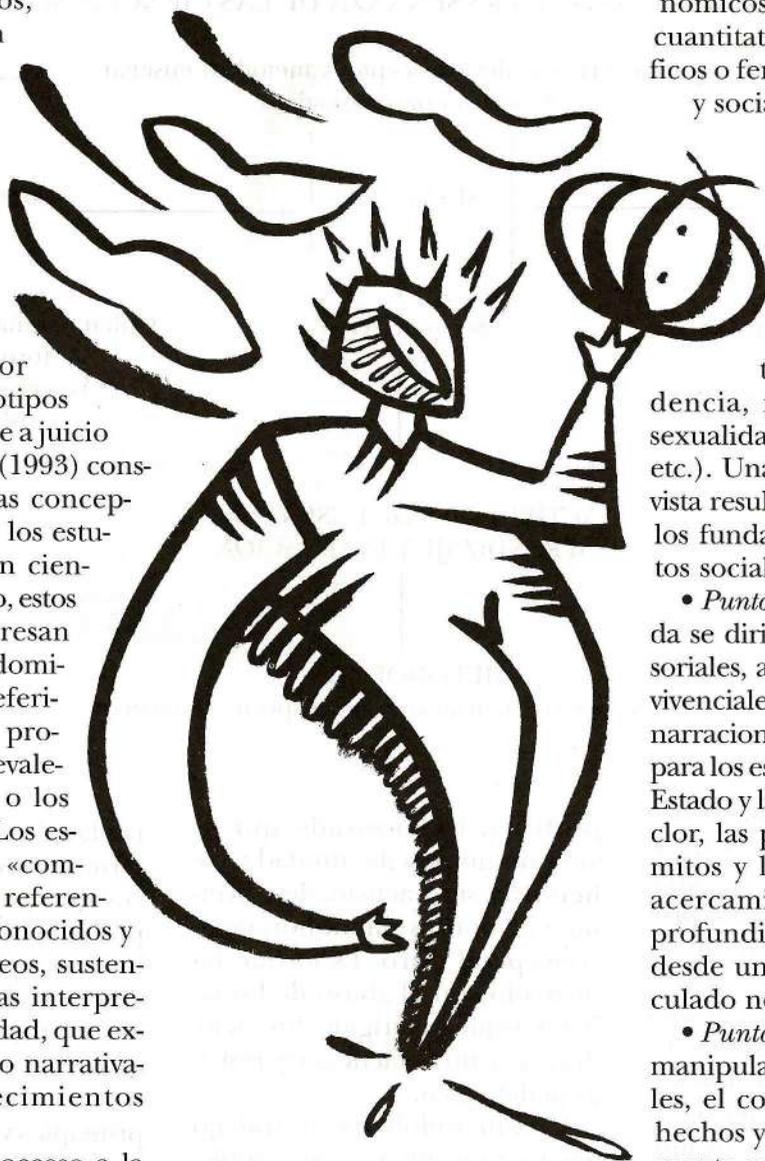
nómicos, analizar en términos cuantitativos accidentes geográficos o fenómenos poblacionales y sociales.

- *Punto de acceso fundacional*: examina las facetas filosóficas y terminológicas del concepto. Se busca establecer las diversas connotaciones que en un concepto pueda tener (independencia, revolución, sociedad, sexualidad, socialización, clima, etc.). Una perspectiva constructivista resulta ideal para el acceso a los fundamentos de los conceptos sociales científicos.

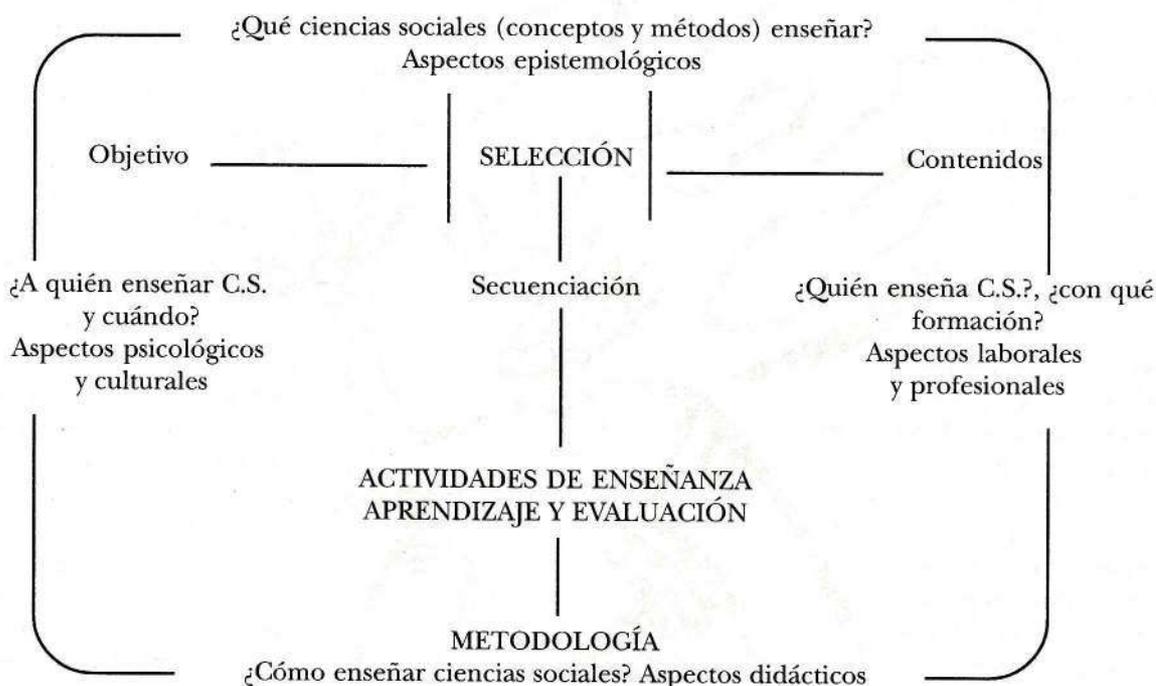
- *Punto de acceso estético*: la mirada se dirige sobre los rasgos sensoriales, armónicos y si se quiere, vivenciales, que los conceptos y las narraciones sociales puedan tener para los estudiantes. El estudio del Estado y la nación a partir del folclore, las prácticas artísticas y los mitos y leyendas, permiten un acercamiento al país con una profundidad que posiblemente desde un discurso frío y cuadriculado no se lograría.

- *Punto de acceso experimental*: la manipulación de datos y materiales, el control y la medición de hechos y variables es indudablemente un proceso que genera cambios conceptuales y representacionales que favorecen la comprensión. Además, genera en el estudiante un pensamiento riguroso y una excelente capacidad propositiva y transformativa.

Estos cinco puntos de acceso a la comprensión nos quieren mostrar ante todo que dada la complejidad de los conceptos sociales, no podemos restringirnos a un único modo de conocimiento o a un único de representación. Como diría Gardner: «un maestro o un profesor hábil es una persona que puede abrir una di-



ASPECTOS BÁSICOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES⁴



versidad de ventanas diferentes al mismo concepto»³. Veamos ahora estos elementos de pedagogía comprensiva, en una propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales:

Se trata de un circuito de alta complejidad en el que todos los elementos se influyen recíprocamente y que, por no tenerlos en cuenta conjuntamente se producen desequilibrios e incoherencias de todo el sistema. De esta forma, una metodología de carácter transmisivo, basada en la comunicación unidireccional de conocimientos del profesor a los alumnos, difícilmente puede garantizar el equilibrio y coherencia de este circuito. Así mismo, las denominadas metodologías «activas», en donde los aprendizajes se producen gracias a la realización de múltiples actividades por parte de los alumnos, sin necesidad de una contextualización conceptual por parte del

profesor, ha mostrado que el alumno no percibe unidad y coherencia sino actividades diversas e inconexas sin un horizonte conceptual claro. Es lo que ha ocurrido con el abuso de los talleres, el juego dirigido, los sociodramas y otras tácticas de trabajo pedagógico.

Una metodología de trabajo que permite integrar esta problemática psicológica y pedagógica a un desarrollo conceptual de las ciencias sociales la constituye, sin lugar a dudas, la metodología de investigación en el aula y por proyectos. Se trata de una propuesta que concrete las potencialidades de creatividad, crítica y resolución de problemas, incorporando los éxitos de los modelos activistas y el aprendizaje por descubrimiento.

Creemos que en el marco de un currículo integrado, global e interdisciplinario de ciencias sociales se hace necesario reformu-

lar las didácticas específicas en términos de procesos pedagógicos que permitan articular los problemas y tópicos propuestos bien sea por los propios estudiantes, o bien por las necesidades culturales e institucionales que se planteen en los encuentros interestamentales con los principios y conceptos básicos de las disciplinas. En este contexto de integración, tanto interdisciplinaria como sociocultural, la metodología de proyectos de trabajo se revelan como el medio más eficaz para materializar en la práctica pedagógica los planteamientos y discusiones teóricas que hemos venido realizando en páginas anteriores.

3. Gardner, H. *La mente desescolarizada*. Paidós, 1993, p. 74.

4. González, M.C. *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Marcial Pons, Ed. Jurídicas y Sociales S.A., Madrid, 1996, p. 19.



En efecto, los proyectos de trabajo, presentan «puntos de conexión con las teorías y las prácticas pedagógicas que estimulan la investigación del entorno, el trabajo cooperativo, la enseñanza socrática, el conocimiento integrador, la interacción continua entre el profesorado y el alumnado, el uso de diversas fuentes y entornos de aprendizaje y creatividad. Pero esta metodología, lejos del espontaneísmo y las híbridas globalizaciones, da un nuevo paso en el uso de estrategia de enseñanza de la cultura escolar con la del entorno, y viceversa, poniendo de relieve la propia complejidad del conocimiento»⁵.

Ahora bien, las fases expuestas por Merchán Iglesias y García Pérez (1995) para una metodología investigativa en la enseñanza de las ciencias sociales, coherente con nuestros planteamientos, se nos muestran profundamente iluminadoras para el trabajo concreto en el aula de clase. Se trata de que el alumno participe incluso en el diseño del proyecto. Sin embargo, para evitar planteamientos espontaneístas se sugiere que las unidades de estudio deben ser el resultado de una *negociación* entre los intereses de los alumnos y la

oferta presentada por el profesor. Un reto grande estriba en crear las condiciones de negociación suficientemente ecuanímes y equilibradas para que dicho proceso no se convierta en una falacia más, de tantas que la pedagogía moderna ha creado.

Las fases de la investigación en el aula son las siguientes:

1. Presentación del tema

Este debe surgir, como ya se indicó, de la negociación entre alumnos y profesor, de tal manera que pueda producirse un «anclaje» entre lo que ya se conoce y lo que se propone conocer mediante la investigación. Conocer las características psicológicas y culturales resulta fundamental para buscar el tipo de actividad adecuada para despertar la motivación y facilitar el surgimiento de temas de investigación.

2. Planteamiento de preguntas o problemas de investigación

Hacer preguntas es una técnica que sólo puede ser adquirida a través de la experiencia, y por tanto, se hace necesario gastar un tiempo en ese tipo de prácticas.

Los problemas deben ser seleccionados manteniendo un equilibrio entre lo general y lo específico, o moviéndose en estos dos órdenes. Así por ejemplo en geografía:

Nivel general. ¿Cómo se distribuye socialmente la población en las sociedades?

Nivel específico. ¿En qué zonas de esta ciudad vive la gente pobre?, ¿por qué?

Nivel general. ¿Cuáles son las relaciones entre medio rural y medio urbano?

Nivel específico. ¿De dónde proceden los alimentos que comemos diariamente?

En historia:

Nivel general. ¿Por qué cambian los sistemas políticos?

5. Hernández. «Cambian los profesores cuando trabajan por proyectos», en Revista Cuadernos de Pedagogía, 1994, vol. 21, p. 53.

Nivel específico. ¿Por qué se pasó en la Atenas clásica de la oligarquía a la democracia?

Nivel general. ¿Por qué se transforman las estructuras sociales?

Nivel específico. ¿Por qué aparece la burguesía en el seno de la sociedad feudal en Europa Occidental?

3. Formulación de hipótesis

Como hemos visto en capítulos anteriores, las concepciones de lo social son bastante consistentes y arraigadas, fortalecidas por las prácticas representacionales que circulan en la comunidad a la cual pertenecen los individuos. Por tanto, es necesario que el profesor entienda que el paso de una representación social a una hipótesis es un proceso gradual en él y en el alumno, y que debe producirse a lo largo del curso, y que pasará por diversas situaciones. Este proceso de permanente reformulación de hipótesis está determinado por el ritmo de la dinámica pedagógica e investigativa.

4. Inventario de recursos

Con la participación activa de los alumnos se pueden decidir fuentes de información para la obtención de datos, definir las personas o lugares que conviene visitar, delimitar los tiempos de trabajo, establecer las modalidades de recogida de la información, etc. Naturalmente que esta fase del proceso requiere adiestramiento, lo cual implica trabajar desde una perspectiva dirigista en pos de propuestas autónomas de los alumnos.

5. Obtención de datos. Análisis de la documentación

Este proceso puede ser lento y monótono, y correr el riesgo de que se pierda el interés de los estudiantes. Se hace necesario entonces, diseñar estrategias que les posibiliten abordar la información de manera entusiasta. La confrontación entre lo que se encuentra y los libros y documentos, puede resultar una excelente estrategia de análisis, así como aprovechar la diversidad de recursos que tienen las ciencias sociales en sí mismas (museos, mapas, documentales, archivos, etc.).

6. Conclusiones

Aquí se realiza una síntesis y recapitulación de las informaciones obtenidas, válidas o no, para dar respuesta a los problemas de la investigación propuesta. Estas respuestas deben confrontarse con las hipótesis iniciales. El estudiante debe aprender que la verificación de hipótesis es una construcción progresiva que depende de un devenir temporal y que nunca termina.

7. Evaluación

El portafolio o carpeta es un informe que cada alumno debe presentar en donde se reflejen los diversos momentos de la investigación, y específicamente, las conclusiones a que ha llegado. Este informe, al tiempo que le indica al profesor los avances y desarrollos que ha tenido el estudiante, le da las bases al muchacho para determinar su propio proceso de aprendizaje y te-

ner criterios para una eventual autoevaluación. La puesta en común de las conclusiones y el informe final puede enriquecer el intercambio de ideas y dirigirse hacia una verdadera construcción colectiva del conocimiento social □

Referencias bibliográficas

- Gardner, H., *La mente desescolarizada*, Paidós, 1993.
- Gómez, J., «Cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias sociales», *Cuadernos de Investigación*, No. 6, Bogotá, 1992.
- González, M. C. *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Marcial Pons, Ed. Jurídicas y Sociales S.A. Madrid, 1996, p. 19.
- Merchán, F., «Reflexiones sobre el uso de una metodología investigativa en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en la adolescencia», en *Investigación en la escuela*, No. 2, 1987.
- Perkins, D., *La escuela inteligente*. Gedisa, Barcelona, 1995.
- White, H., *El contenido de la forma*, Paidós, Madrid, 1992.

La enseñanza de las Ciencias Sociales

*Balance y perspectivas**

F. Xavier Hernández

Francese Xavier Hernández es profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona.

Orígenes y funciones

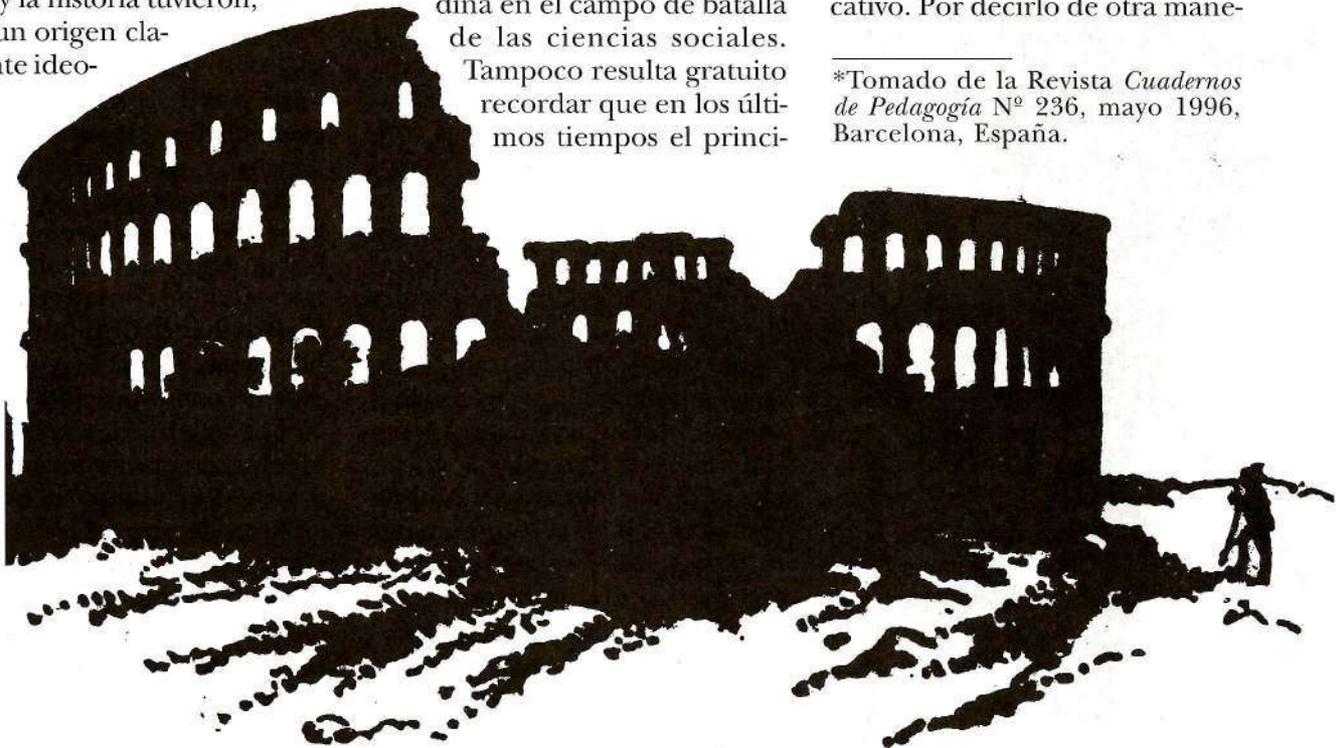
No resulta baladí recordar que la geografía y la historia nacieron como disciplinas de enseñanza durante el siglo XIX, y que su función originaria no fue *instructiva*, sino plenamente *educativa*, puesto que intentaban *educar* en los valores de los Estados-nación burgueses europeos emergentes en aquel momento. La geografía y la historia tuvieron, pues, un origen claramente ideo-

lógico, al servicio de los poderes dominantes del momento, legitimando el Estado en el tiempo y el espacio. Papel ideológico que en cierta manera ha continuado más o menos mediatizado, prácticamente hasta nuestros días. Al respecto, debemos recordar que las pugnas sobre los diseños curriculares, entre las Comunidades Autónomas y el Ministerio, se han desarrollado con sordina en el campo de batalla de las ciencias sociales.

Tampoco resulta gratuito recordar que en los últimos tiempos el princi-

pal partido de la oposición, el Partido Popular, se ha mostrado preocupado acerca de cómo se explica la historia de España en el conjunto del país. Preocupación, ésta sí, gratuita, ya que el problema reside, precisamente, no en la historia de España, sino en que la historia y también la geografía, son curiosos animales depreciados y en proceso de extinción dentro del sistema educativo. Por decirlo de otra mane-

*Tomado de la Revista *Cuadernos de Pedagogía* N° 236, mayo 1996, Barcelona, España.



ra, no es que no haya historia de España, es que prácticamente y formalmente no hay ni geografía ni historia.

La formulación ideológica de la geografía y la historia fue sistemáticamente contestada desde principios del siglo XX, y en el marco de la renovación que supuso la Escuela Nueva, apostando por unas disciplinas al servicio de la formación integral del individuo. Opción que ganó posiciones con el paso de los años, pero que no consiguió anular las férreas programaciones oficiales (en España y otros países), que continuaron situando al Estado o los Estados como sujeto y objeto de la geografía y la historia.

La LGE y su herencia

La implantación de la Ley General de la Educación, LGE, de España, en 1970, supuso un importante salto cuantitativo y cualitativo de la educación en España, pero su puesta en práctica significó el primer gran y escalofriante retroceso de la geografía y la historia en la enseñanza. En efecto, estas dos disciplinas consiguieron mantenerse con personalidad propia en el BUP (y en menor medida en la FP), pero retrocedieron de manera significativa en la EGB. Una nueva área denominada ciencias sociales venía a sustituir a las tradicionales geografía e historia. La experiencia no tenía demasiados paralelismos en Europa, y la iniciativa podría explicarse, en última instancia, por el deslumbramiento de los tecnócratas del Ministerio respecto a los estudios sociales norteamericanos. Se pretendía que la nueva área articulara no sólo la geografía y la historia, sino también otras dis-

ciplinas sociales, presuntamente más útiles y necesarias en tiempos de cambio: economía, sociología, antropología, etc. En la práctica, el discurso acabó en una geografía e historia enmascaradas, ya que las intenciones de articular un programa interdisciplinar no pasaron de las buenas intenciones. A pesar de todo, la formulación de ciencias sociales tuvo éxito y consiguió cuajar, hasta el punto que los movimientos de innovación educativa intentaron romper lanzas en favor de la vía integrada. Por otra parte, la LGE abría una brecha importante en el planteamiento tradicional de geografía e historia, ya que ponía énfasis en la necesidad de trabajar el entorno. El cambio permitió que las corrientes renovadoras pudieran destacar los aspectos metodológicos, y que los contenidos regionales o nacionalistas entraran en la educación por la puerta trasera, contribuyendo de alguna manera a una relativización de un marco y contenidos únicos para todo el Estado.

Retroceso y crisis

Paralelamente al proceso, la geografía e historia escolares entraban en crisis en toda Europa. Su necesidad como agentes ideológicos había disminuido notablemente, ya que los nuevos medios de comunicación de masas cumplían con eficacia la función ideologizadora y transmisora de valores. Por otra parte, estas disciplinas siempre se habían planteado de manera unidireccional y dogmática, siendo incapaces de desarrollar un aparato didáctico sugerente y competitivo. Poco útiles como agentes ideologizadores, marginados progresiva-



mente en los horarios escolares, incapaces de ayudar a comprender los cambios que ocurrían en el mundo, la geografía y la historia cayeron en barrena. Al poco tiempo, se habían convertido en una ortopedia cultural en la que nadie veía una utilidad funcional directa. A pesar de todo, su presencia, aunque aminorada, proseguía en los proyectos educativos de la mayoría de los países europeos.

La crisis de la geografía y la historia, patente en todo el mundo occidental, se reveló particularmente grave en España, al incidir en ella factores derivados de las crisis políticas. La transformación progresiva del Estado franquista exigió un proceso de ingravidez histórica, ya que cualquier referencia al pasado era susceptible de provocar conflicto. La transición democrática no comportó un cambio de programas, y los de la época franquista se mantuvieron incólumes, con ligeros retoques, durante dos decenios. Debemos recordar, al respecto, que los programas parcialmente vigentes en EGB y BUP derivan en su estructura medular de la reforma de 1970. Por decirlo de otro modo, la nueva democracia renunció a formular programas acordes con la nueva situación política.

Chivos expiatorios

La larga catarsis intelectual que supuso el planteamiento de la reforma educativa, lejos de cuestionarse el papel de la geografía y la historia, tal como se había hecho en algunos países europeos, se desarrolló según los espejismos de 1970. En este sentido, las ciencias sociales siguieron manteniéndose como área,

pero retrocediendo en protagonismo respecto a otras materias. Dentro de las ciencias sociales, el retroceso de los contenidos geográficos e históricos era, además, manifiesto. Durante los años 80 todos estaban contra la historia, y ésta se había convertido, mucho más que la geografía, en una especie de chivo expiatorio. Parecía una materia de la cual se podía y debía prescindir. Teóricos y renovadores, formados en el marco de la LGE, apostaban por incluir contenidos más útiles y funcionales. La filosofía de que saber leer el recibo de la electricidad era más útil que conocer el Cisma de Oriente se imponía peligrosamente.

A su vez, estudios procedentes del campo de la psicopedagogía —como los realizados por autores como Pozo, Carretero y Asensio— contribuyeron a desmoralizar aún más al profesorado acerca de la utilidad de su función. En ellos se mostraba cómo la historia no solamente aburría, sino que, además, era incomprendible para los alumnos. La situación de conjunto propiciaba la tendencia a creer que la historia era demasiado abstracta para poder ser entendida por los alumnos y que, por tanto, era prescindible. Curiosamente, en las mismas épocas, nadie se cuestionaba si las matemáticas eran o no divertidas, si los logaritmos eran útiles en la vida cotidiana o si el número de patas de los arácnidos eran o no conocimientos funcionales.

En este contexto, el retroceso de la historia, y también de la geografía, resultó inevitable, y el mantenimiento del marco de las ciencias sociales, con la esperanza de que a partir de ellas pudieran construirse algo *funcional*, se consolidó, lejos de cuestionarse.



La embestida de la reforma

La reforma de la educación primaria he conllevado la práctica desaparición del área de ciencias sociales y la formación de una macroárea de conocimiento del medio social y natural. En la educación secundaria obligatoria, y tras un forcejeo, se consolida un área de ciencias sociales, geografía e historia (que en algunas Comunidades Autónomas, como Cataluña, se denomina simplemente ciencias sociales).

En la segunda etapa de Educación General Básica —EGB— (6º, 7º y 8º), en vías de extinción, las ciencias sociales contaban con un 10% del horario total y el porcentaje horario de historia podía evaluarse en un 5.8% del total. En la nueva primaria, sobre un total aproximado de 5.250 horas para los tres ciclos, el peso de las ciencias sociales puede evaluarse en unas 420 horas, es decir, en un 8% del total, pero en ellas la proporción de la historia (y as-

pectos temporales) va a bajar notablemente, pudiéndose estimar su presencia en un 3.8% sobre el total de tiempo de la etapa.

Por lo que respecta al BUP, la geografía y la historia acaparaban un 10% del horario lectivo total, siendo la proporción aproximada de 6% para la historia y 4% para la geografía. En FP, la presencia de ambas materias era, contrariamente, poco menos que testimonial. En la ESO, el peso de las sociales (troncales y obligatorias) puede evaluarse en un 7%, pero la presencia de la historia puede disminuir hasta un 3% del total. Estas estimaciones generales pueden variar ligeramente según las Comunidades Autónomas, pero muestran un evidente retroceso de las materias de ciencias sociales, acompañadas de un proceso que les lleva a convertirse en *marías*. A todo ello debemos sumar un último factor, que es, precisamente, un diseño curricular excesivamente abierto, y que siempre va a cerrarse con calidad por parte del profesorado. Por decirlo de otra manera, la opción curricular no permite el control de calidad del producto final a cargo de los poderes públicos democráticos. Con el actual sistema, cualquiera puede hacer cualquier cosa, pero una mayoría significativa va a remitirse a materiales editados, propiciando indirectamente la cerrazón del currículo por parte de las editoriales más poderosas, que responden, obviamente, a grupos de presión económica e ideológica.

A pesar de todo, la geografía y la historia ven reconocido, en el marco de

la reforma, un cierto papel estructurante en el cajón de sastre de las ciencias sociales. La condición no obedece, sin embargo, a un reconocimiento explícito de las posibilidades de ambas disciplinas, sino a la imposibilidad de construir un discurso interdisciplinar coherente y generalizable de ciencias sociales.

Lo dramático de la situación estriba en que la aminoración ha llegado cuando la geografía y la historia son más necesarias que nunca dentro del sistema educativo y debería procederse a su revalorización.

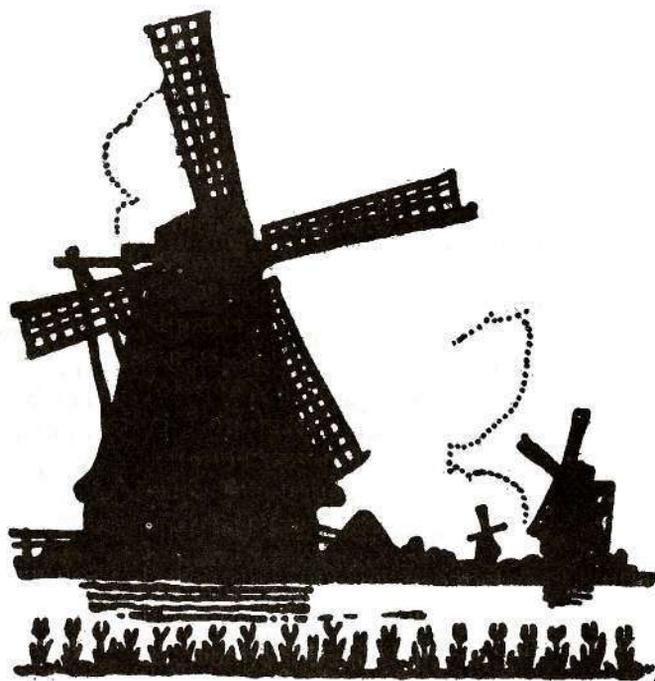
Historia y geografía: una necesidad funcional

En estos momentos la geografía y la historia son una necesidad objetiva en la construcción de nuestras sociedades. Esta afirmación puede parecer sorprendente a estas alturas, pero en realidad es una evidencia empírica. Una sociedad analfabeta en his-

toria y geografía puede resultar altamente inestable, manipulable y en consecuencia peligrosa. Nuestra sociedad se construye continuamente a partir de una experiencia consciente o inconsciente de civilización. Cortar los lazos que permitan un acceso sistemático y racional a esa experiencia puede significar una concesión a la barbarie.

Diversos son los motivos que deberían hacer imperiosa una presencia potente de la geografía y la historia en la enseñanza. En los últimos decenios, la humanidad, o una parte de ella, ha experimentado las más trepidantes transformaciones de toda su historia. El desarrollo tecnocientífico ha avanzado extraordinariamente, mientras que la evolución del pensamiento institucional ha sido mucho más comedida. La brecha entre los distintos ritmos ha ido en aumento, con riesgo de convertirse en abismo. El proceso implica, por descontado, fracturas mentales importantes en amplios sectores de la población, incapaces de compaginar

nuevas situaciones con los valores y cosmovisiones que les son propios. Precisamente, en ese contexto, la historia y la geografía, puesto que contribuyen a explicar el cambio y el momento, pueden y deben colaborar a mitigar las crisis de valores de nuestra sociedad. Esto es, por supuesto, una necesidad funcional, ya que incide directamente sobre el principal capital de una sociedad o un país: su capital humano. La historia y la geografía pueden y deben incidir en la formación de un ca-





pital humano de calidad capaz de responder a las necesidades del momento. En esta óptica, la geografía y la historia no son ortopedias culturales o eruditas, sino que son conocimientos funcionales de rentabilidad inmediata, tanto o más que el conocimiento de lenguas extranjeras, de informática o de educación en el consumo...

La historia y la geografía ayudan a conocer qué es lo que pasa en nuestras sociedades o en las otras, entender qué sucede aquí y en el mundo, y tener elementos de juicio para optar. La geografía y la historia son descodificadores que nos permiten una mejor interpretación de las múltiples ventanas de información que tenemos abiertas al mundo. El relativismo que asegura un amplio bagaje cultural, al cual contribuyen la historia y la geografía, son garantía de futuro. No olvidemos que los hipotéticos pasos hacia la barbarie podrían ser muy rápidos, como atestigua la dramática situación de los Balcanes.

Estamos, además, en un momento histórico extraordinariamente crítico, en el cual la lucha por el mercado único europeo

exige una progresiva unificación política y el avance hacia la supranacionalidad europea. El proceso no debe ser incompatible con las culturas autóctonas, pero sí puede serlo con respecto a la pervivencia de Estados estructurados según la tradición decimonónica. La construcción europea exigirá el dismantelamiento progresivo de este tipo de Estados-nación, a pesar de sus resistencias. En este contexto, se hace necesaria una reflexión sobre la historia y la geografía de Europa, que debe alcanzar, lógicamente, a los aparatos educativos del continente. En un futuro inmediato, los europeos deberemos reflexionar sobre aquello que nos ha unido a lo largo de la historia. Obviamente, la historia que han vendido los Estados-nación ya no sirve. Hasta ahora, ésta explicaba lo referente al Estado-nación contra los otros (guerras, victorias, tratados...). Actualmente, la debemos dirigir hacia aquello que nos ha unido y reflexionar críticamente (no ensalzar) acerca de lo que nos ha enfrentado.

Lo que resulta evidente es que la historia y geografía que en estos momentos estamos utilizan-

do no sirven para estos cometidos. Repetimos que es una historia y una geografía que ha hecho del Estado el objeto y sujeto, y que no nos es demasiado útil para comprender lo que está pasando en Rusia, Chechenia, los Balcanes, Medio Oriente, Kurdistán, Quebec, Extremadura, etc. Debemos involucionar la situación: potenciar una geografía e historia que tengan su objeto de estudio en los pueblos y las culturas...

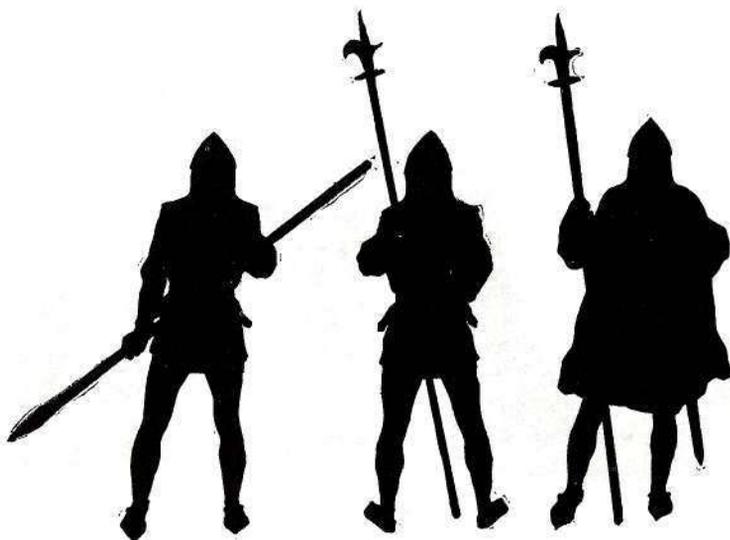
Repensar la geografía y la historia

Debemos ser conscientes de que, para afrontar sus desafíos de futuro, la geografía e historia educativas no parten de una buena posición y, por tanto, se hace necesaria una estrategia de replanteamiento. ¿Por qué debería pasar esa estrategia?

En primer lugar, es necesario rehabilitar la geografía y la historia dentro de los aparatos educativos, propiciando el máximo protagonismo posible y argumentando su funcionalidad directa. La geografía y la historia pueden y deben convertirse en los ojos

estructurantes que permitan la integración de las más diversas ciencias sociales. Pretender la incorporación de otras ciencias sociales en pie de igualdad con la geografía y la historia es poco menos que utópico por diferentes razones. Ninguna otra ciencia ha conseguido desarrollar un discurso educativo, y el profesorado no tiene capacidad para subsanar ese déficit por medio del voluntarismo. La incorporación, por tanto, es una declaración de intenciones formal más que real. Desde 1970, no hay experiencias positivas de incorporación de la economía, sociología, antropología, etc., a la educación, y las que se han realizado pueden inscribirse perfectamente a partir del discurso de la geografía humana o de la historia. La geografía y la historia son las disciplinas sociales estructurantes por naturaleza, y pueden y deben permitir incorporaciones, mientras no se realicen avances posibilistas al respecto. Las llamadas a la interdisciplinariedad o pluridisciplinariedad forzadas y generales son demagógicas.

Según nuestra opinión, la geografía y la historia deberían mantener de una manera diáfana su personalidad disciplinar, y no quedar disueltas en un cajón de sastre, de ciencias sociales, que se ha manifestado perfectamente prescindible en los últimos 25 años. La suma de diferentes ópticas disciplinares para abordar un problema es buena, pero depende del caso y del momento. No se puede establecer por decreto y de manera general. Los ejes transversales del currículo,



que en cierta manera pueden contribuir a socavar la escasa presencia de la geografía y la historia, también deben abordarse con precaución. Mantener, hoy, con todo lo que está pasando en el mundo, que es importante saber leer el recibo de la luz o aprender a hacer la declaración de la renta es sencillamente reaccionario.

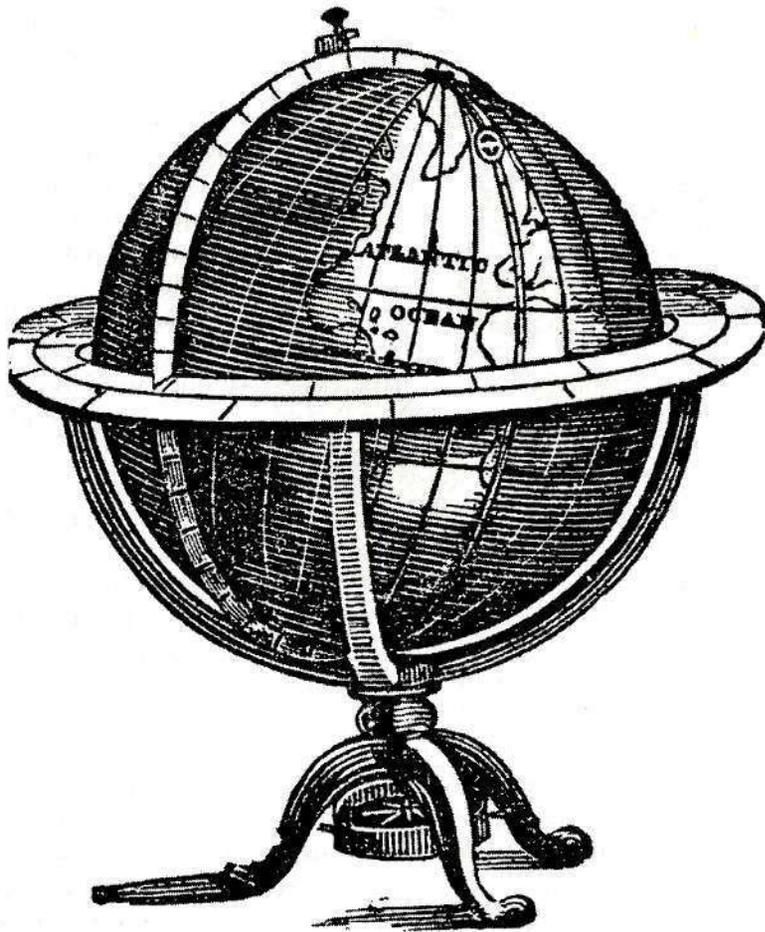
Debemos partir de la base que, en nuestro caso, la finalidad de las disciplinas es posibilitar y propiciar el acceso a conocimientos históricos y geográficos por parte de los alumnos. En esta tarea debemos contar con el soporte y ayuda auxiliar de la pedagogía y la psicología. Sería peligroso una situación a la inversa, tal como está sucediendo a causa de una interpretación maximalista del espíritu de la reforma. La pedagogía y la psicología pueden condicionar, pero nunca estructurar o subordinar, el discurso de las disciplinas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los métodos o procedimientos estructurantes a utilizar deben ser los que se derivan de la lógica de las disciplinas referentes. No hay procedimientos *pedagógicos* en sí. Hay

procedimientos o métodos históricos y geográficos que deben desarrollarse en el aula, teniendo en cuenta las aportaciones de la pedagogía y la psicología. Por decirlo de otra manera, el constructivismo no es lo importante. Lo importante es ver qué implicaciones reales y concretas puede tener el constructivismo en el momento de plantear

los procesos de enseñanza-aprendizaje en geografía e historia.

Finalmente, debe propiciarse una reflexión, como hemos señalado anteriormente, acerca de los contenidos conceptuales y factuales a desarrollar para cubrir las necesidades de hoy. Igualmente, debemos reubicar los contenidos procedimentales, como se desprende de lo anteriormente argumentado, a partir del método de las propias disciplinas.

La geografía y la historia están hoy en una nueva encrucijada, durante decenios han sido utilizadas en la escuela como instrumento de brutalización ideológica. Ahora, tenemos la oportunidad de reconvertir la funcionalidad de esas materias al servicio de la racionalidad, el relativismo, la solidaridad y la cultura democrática. La responsabilidad de los docentes en el proceso no es poca. No sólo somos útiles; somos más que necesarios, somos imprescindibles□



La geografía y la importancia de su enseñanza

Julio Enrique Flórez -

Geógrafo

Adriana Madrid -

Licenciada en Ciencias Sociales

".. aprender es la virtud por excelencia del individuo libre, emancipado de toda tutela autoritaria tanto divina como humana".

Eliseo Reclús.

¿Qué es la geografía?

Estas líneas están dirigidas, no a especialistas sino a todos aquellos que se preocupan de la formación humana. Son un acto de confianza en una disciplina que tiene una audiencia, un pasado y un futuro.

La geografía es una de las más viejas ciencias. Etimológicamente (del griego *geos*, Tierra y *grafein*, describir) es la ciencia de la descripción de la Tierra. Evidentemente, tal formulación es considerada de vieja data como vaga en extremo, pues no implica necesariamente el tomar en cuenta las sociedades en las relaciones complejas que ellas mantienen a diferentes escalas con su entorno natural.

Por problemas de espacio, sólo haremos alusión a algunos hitos de la historia de la geografía: los **periplos** de los siglos VI o V a. de C.; la **Geografía** del griego Estrabón, que vivió a comienzos de nuestra era; la geografía matemática de Eratóstenes, considerado por algunos como el padre de la geografía; Ptolomeo; asociado a la concepción geográfica del Universo; a los **portulanos**, cartografía más científica desarrollada a partir del siglo XVI, los grandes descubrimientos, que abrieron una nueva etapa en la historia de la geografía.

Saltaremos a la primera mitad del siglo XIX, cuando la orientación científica de la geografía se precisó, con los sabios prusianos Alejandro de Humboldt y Karl Ritter. Mientras que Humboldt es ante todo un científico, Ritter es más que todo un filósofo que insiste en las relaciones

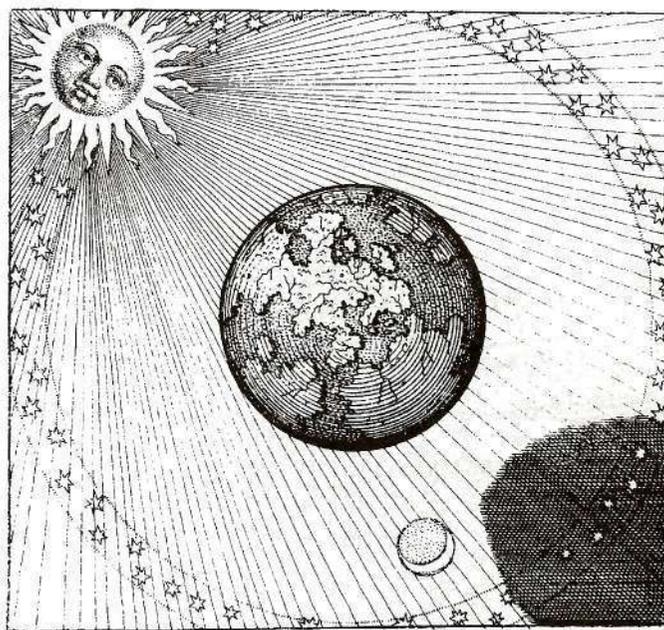
entre el medio y el hombre que puede transformar ese medio, sobre la importancia de los hechos históricos y sociales para comprender el mundo actual.

“Pese al enorme interés de la obra de Humboldt y Ritter, la geografía de la segunda mitad del ochocientos apenas aprovechó sus enseñanzas” (Capel y Urteaga, 1982). Desde ya, la geografía presenta una doble orientación: la natural y la humana, y por la misma razón, aparece en

la segunda mitad del siglo XIX, como una de las ciencias capaces de explicar el mundo.

A finales el siglo XIX, la geografía parece dividirse en dos corrientes, una más determinista, la otra más humanista. Ciertos geógrafos más o menos influenciados por Darwin, como el alemán Ratzel, inicialmente naturalista, insisten en la adaptación del hombre a su entorno. Para otros geógrafos “la naturaleza propone y el hombre dispone”; para el francés Vidal de la Blache, historiador de formación, fundador de la geografía francesa moderna, el hombre escoge entre las virtualidades, las posibilidades que le ofrece el medio natural, según los imperativos de la organización social y la eficacia de sus técnicas.

Especial mención merece el geógrafo francés Eliseo Reclus (1830-1906). Gran viajero, dotado de impresionantes capacidades de trabajo, tomó parte activa desde muy joven en las actividades anarquistas. Su participación en la Comuna de París le valió la



condena a la deportación, y ante la protesta de grandes intelectuales de la época, se exilió en Suiza. Sus posiciones filosóficas y sus juicios sobre la evolución de las sociedades humanas, enfrentadas a sus luchas internas y al control de su entorno natural, le valieron encarnar durante largo tiempo la geografía en el mundo obrero y en los movimientos de liberación de los pueblos. De su paso por Colombia, quedan dos trabajos sacados de su gigantesca *Geografía Universal: “Colombia”* y *“Mis viajes por la Sierra Nevada de Santa Marta”*. Su más ambiciosa obra *“El hombre y la tierra”* editada en cinco volúmenes, es como él mismo la llamó, “una verdadera geografía social”.

A finales, pues, del siglo XIX, la geografía presenta dos grandes modalidades: la geografía regional y la geografía general, y dentro de ésta, una geografía física y una geografía humana.

En cuanto a esta última, sus estudios recuerdan sin cesar que el hombre no es un ser abstracto, independiente; no somos au-

tómatas fatalmente dirigidos, pero tampoco somos autómatas caprichosamente arbitrarios. Además, el hombre no vive solo sino en medio de otros hombres, haciendo que este hecho social determine otras condiciones de su existencia. La geografía humana que está completamente fundada en esas apreciaciones fundamentales, tiene por efecto inevitable introducir esas nociones concretas en las ciencias que se ocupan del hombre.

Más que nunca, sin duda, la geografía se afirma hoy como “ciencia del espacio” o “ciencia de los territorios”.

A pesar de lo anterior, la geografía no ha escapado a las divisiones, habiendo tomado vías diferentes a pesar de las aparentes convergencias en cuanto a sus fines y a las mismas técnicas de observación y tratamiento de la información. Esas divisiones reposan sobre concepciones del mundo que se muestran a veces en el análisis, difícilmente reconciliables.

Se pueden identificar por lo menos tres corrientes en el plano internacional, análogas a las que atraviesan las otras ciencias humanas y que se enfrentan en vivos debates: la corriente **positivista**, la corriente **behaviorista** (conductista) y la corriente **radical**.

Como hemos visto, la geografía es una vieja ciencia, útil porque es aplicada, activa porque hace el balance de desastres como de logros y potencialidades, e importante desde el punto de vista escolar y ciudadano, porque enseña a conocer y a entender lo que pasa en la superfi-

cie del planeta, los riesgos del uso irracional que hacemos del mismo, e indica cómo debe administrarse el planeta, para que nuestro futuro y el de las generaciones venideras sea vislumbreado con optimismo.

Y es que la geografía está por todas partes: en los países árabes con su petróleo, Cousteau y sus investigaciones en la Amazonia, la deriva continental y la teoría de la tectónica de placas, las nuevas fuentes energéticas (nuclear, solar o eólica), el fenómeno de El Niño y sus consecuencias ecológicas y económicas, el aumento rapidísimo de la población del mundo en desarrollo y el envejecimiento demográfico en Europa y Japón, la degradación de los paisajes y de los medios terrestres, el ordenamiento o desordenamiento de los territorios, el bloqueo absurdo de EE.UU. a Cuba, la migración forzada de latinoamericanos a EEUU, por razones económicas y/o políticas y el trato discriminatorio a que ellos son sometidos...

Porque la geografía dejó de ser desde hace mucho tiempo, meramente enumerativa o simplemente descriptiva, ella también, y sobre todo, compara, explica y analiza, y, de esta manera participa de manera dinámica en la construcción del futuro. La geografía es siempre nueva y única, si ella enlaza para mejor comprenderlos, los descubrimientos técnico-científicos y los problemas mayores de nuestro tiempo, a la enseñanza indispensable de la escuela y de la universidad.



Es que la geografía moderna tiene por un lado, lazos estrechos con las ciencias naturales y es por ello que la geografía física se ocupa, aunque no sea de su incumbencia exclusiva, de los estudios del relieve del suelo (geomorfología), del clima (climatología), de las aguas continentales y marinas (hidrología), de los suelos, la vegetación y la fauna (biogeografía). Por otro lado, es también ciencia humana, social y económica, ya que el geógrafo estudia la población y su distribución espacial, los campos y sus actividades agropecuarias, las ciudades y la industria, el subdesarrollo y sus dramáticas secuelas humanas y ecológicas, los servicios, los conflictos fronterizos internacionales, los flujos turísticos, la distribución de las enfermedades tropicales, la dinámica comercial interregional...

Esa doble sensibilidad, física y humana, natural y social, no comprendida por muchos e incluso rechazada¹ por otros, actualmente se justifica plenamente en términos teóricos y prácti-

cos, ya que la división entre ciencias exactas o naturales y ciencias humanas, se hace cada vez más formal pues tanto las matemáticas —con los métodos estadísticos y cuantitativos— y la informática, son utilizadas por todas las ciencias, haciendo que la distinción entre ciencias físicas y humanas, rigurosamente establecida en la enseñanza y en los organismos de investigación sea cada vez menos justificada.

La geografía parece ser entonces, la disciplina escolar más apta para abrir el espíritu y la curiosidad de los niños hacia el mundo actual y los problemas del mañana. Pero infortunadamente, el estudio escolar de la geografía en nuestro país, sigue siendo un ejercicio memorístico, repetitivo, tedioso, intrascendente. Pretendiendo tener una visión de todo el mundo se hace de la geografía una mala enciclopedia: el alumno se aburre, no aprende o simplemente olvida muy rápido. Estos problemas pedagógicos, tienen su origen en vacíos de tipo institucional como la deficiente formación geográfica de los profes-

1. Un ejemplo que evidencia el desconocimiento que se tiene, incluso en círculos intelectuales, de la geografía, tanto de su historia como de sus fundamentos, sus métodos y su utilidad, es dado por José Fernando Ocampo (1989):... "Respecto a la geografía, infortunadamente en Colombia es una disciplina muy poco desarrollada y ha sufrido el contagio de corrientes populistas europeas que tratan de convertirla en una ciencia social, afectada por el complejo de lo social que recorre ciertos ambientes académicos" (*Educación y Cultura*, Fecode, marzo de 1989).

sores de ciencias sociales, en la ausencia casi total de materiales didácticos actualizados y en la ceguera del Ministerio del ramo, que sigue considerando a la geografía como una materia de relleno, que puede ser dictada por cualquiera. y solo incluyéndola en los cuatro primeros grados de la secundaria (de 6º a 9º), a diferencia de países como Brasil, Escocia, Finlandia, Italia, Polonia, Suiza, por ejemplo, donde la geografía se incluye en toda la escuela secundaria.

En lo sucesivo, no se puede admitir una enseñanza que no abra el espíritu de los escolares, no solo a los problemas de la colectividad local, regional y nacional a la que pertenecen, sino también a los problemas internacionales que pueden ser determinantes para su futuro: relaciones internacionales, políticas económicas, conservación, explotación y repartición de los recursos naturales, mercados y consumo, etc.

Es conveniente entonces, que la geografía informe y haga reflexionar sobre las relaciones entre las ciencias naturales y las ciencias humanas, etnografía, sociología, economía, historia. En función de su edad y del avance de sus estudios, los alumnos pueden aprender por la geografía, por qué hay montañas y regiones planas, países cálidos y fríos, húmedos y áridos, en los que los hombres no organizan sus vidas de la misma manera, por qué hay suelos diferentes que permiten con mayor o menor facilidad un cierto tipo de acción agrícola, etc.

Porque no se trata de una simple curiosidad intelectual, ni únicamente del incuestionable aporte cultural de la geografía a estudiantes y ciudadanos en general, es mucho más que eso. Se

**Porque la geografía
dejó de ser desde
hace mucho tiempo,
meramente
enumerativa o simple-
mente descriptiva,
ella también, y sobre
todo, compara, explica
y analiza, y, de esta
manera participa de
manera dinámica en
la construcción del
futuro. La geografía
es siempre nueva y
única, si ella enlaza
para mejor compren-
derlos, los descubri-
mientos técnico-cienti-
ficos y los problemas
mayores de nuestro
tiempo, a la enseñan-
za indispensable de
la escuela y de la
universidad.**

trata del destino de cada uno y del de los demás. La enseñanza de la geografía no puede dejar al alumno indiferente, neutro. Si ella logra provocar simpatía por los animales, por las plantas, por los paisajes naturales, el respeto por todo lo que vive, será muestra de su labor exitosa.

Simpatía y respeto desde luego por el hombre, cualquiera que sea su clase, su color, su cultura. Un bachiller no debe ser racista, y el hecho de condenar tal o cual sistema socioeconómico o político, no debería impulsarle sentimientos de odio o violencia. La solidaridad deberá ser el sentimiento fundamental de un estudiante de geografía, y con otras enseñanzas, pero privilegia-

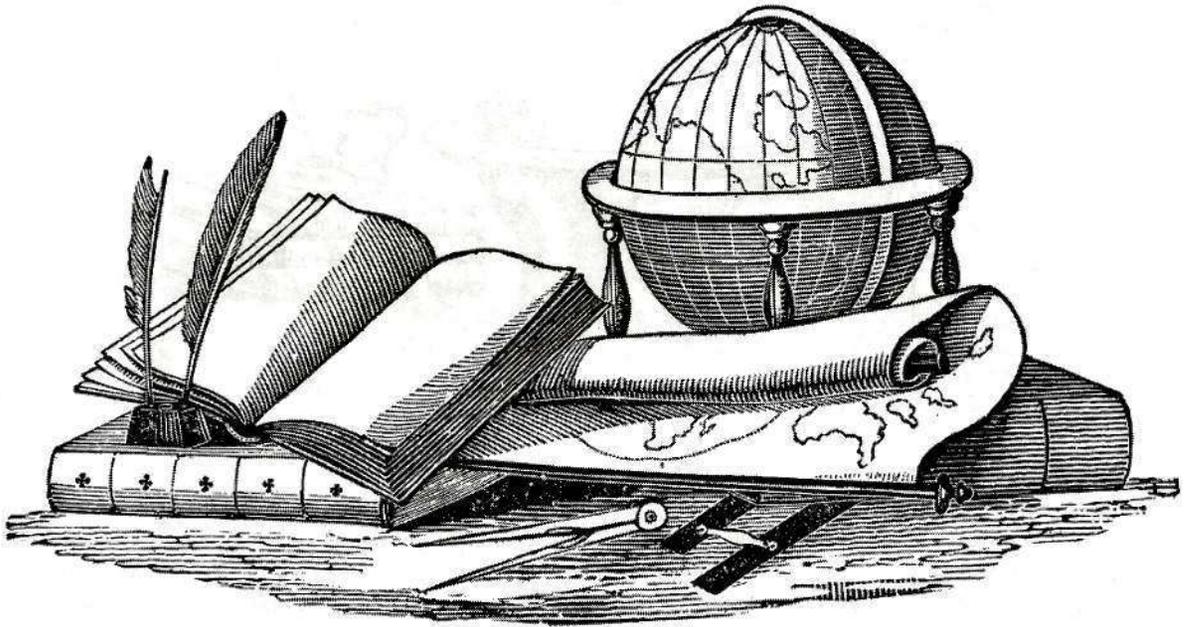
da por su objeto, la geografía deberá contribuir a la formación moral del escolar.

La importancia de la enseñanza de la geografía

El aprendizaje de cualquier cosa siempre será importante en la medida en que se reconozca su utilidad o por lo menos emocionalmente llame la atención. Lo que implica un proceso de descubrimiento del valor intrínseco de cada cosa que conlleve al interés permanente sobre la misma.

Nuestros jóvenes educandos pertenecen a una generación en la que literalmente "no le comen cuento al profesor", pero tampoco plantean una justificada e inteligente razón para ello; tienen entonces los docentes una misión casi que de héroes para tratar de cambiar no sólo la actitud de sus alumnos frente a determinada materia, sino también frente a la escuela en general.

Todo docente debe empeñarse en buscar alternativas con las que pueda generar un cambio de actitud en sus alumnos, para ello tendrá que ser consciente de los fundamentos teóricos de su disciplina lo que le obligará académicamente a estar en contacto con ellos y a apropiarse por lo menos de algunas nociones filosóficas y científicas del momento, con el fin de integrarlas a la construcción de su conocimiento (geográfico) y a una propuesta pedagógica que lo sustente; esto le permitirá transmitir a sus alumnos la importancia de su área, no sólo por su riqueza científica sino sobre todo por sus aplicaciones en la vida práctica. "Toda enseñanza que pretenda superar el nivel enciclopédico



tiene como punto de referencia las estructuras conceptuales de una disciplina que son las raíces mismas de su especificidad". (Choquette, 1983).

En el área de "ciencias sociales integradas" en donde los programas plantean una competencia desigual entre la historia, la sociología, la antropología, la economía y por supuesto la geografía, ésta última es considerada únicamente como el escenario estático de los hechos históricos, dando un tratamiento estéril al espacio, a pesar de que siempre hemos estado inmersos en él y hemos sido geógrafos a través de su descubrimiento paulatino, del que no somos conscientes. Por ello es importante la geografía, con ella no sólo nos damos una idea de aquellos lugares lejanos, sino que aprendemos a comprender y a investigar el nuestro, con la posibilidad de ordenarlo, planificarlo y solucionar sus problemas de una manera racional.

Podemos considerar la importancia de la enseñanza de la

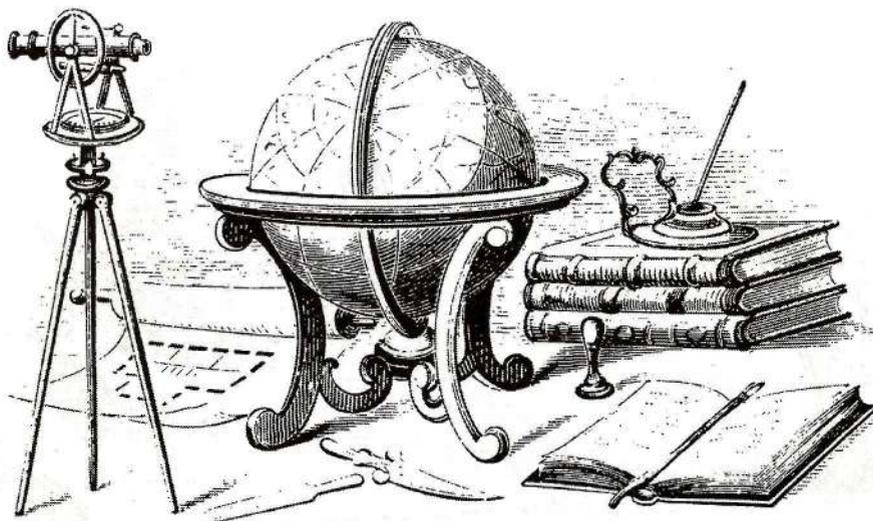
geografía, en su especialidad, como ciencia dedicada al estudio del espacio. En consecuencia tiene la capacidad de fomentar una realidad espacial y de convertirla en algo consciente; esto permite el surgimiento de una actitud ante el entorno tanto físico como humano a través del estudio de su problemática y del planteamiento de propuestas para su manejo, lo que necesariamente desemboca en un reconocimiento de lugares que junto con el estudio histórico permite comprender una herencia espacial y cultural.

A lo anterior, se suman las posibilidades didácticas que tiene la enseñanza de la geografía en el desarrollo de habilidades o aptitudes propiamente geográficas, como el manejo de la cartografía y el tratamiento numérico de la información geográfica.

Es necesario tener en cuenta, que durante la etapa escolar no sólo se adquieren conceptos, la forma en que éstos se obtienen permiten el desarrollo de un conjunto de destrezas de pensa-

miento tales como: percibir, comparar, concernir, agrupar, inferir, analizar lógicamente, solucionar problemas y tomar decisiones. Estas por supuesto se desarrollan tras su práctica con el paso del tiempo, por ello es indispensable hacer referencia a los estadios de la madurez intelectual, para identificar las actividades que pueden ser asimiladas progresivamente por los alumnos en la comprensión del conocimiento geográfico.

Llegar a ese conocimiento, exige el uso de mediadores y recursos didácticos. Clary, *et al* (1994) definen la didáctica como ... "un procedimiento de construcción del conocimiento, condición fundamental para llegar a una sólida y total apropiación del saber" que aunque no es posible alcanzarla en su totalidad, se busca una adquisición más accesible. Existe, para estos autores, dos finalidades del procedimiento didáctico en la enseñanza de la geografía, que vale la pena mencionar:



1. "Fomentar la observación de hechos (o fenómenos) que pueden ser localizados en el espacio", y

2. "Conducir al niño o al estudiante a elaborar ideas generales abstractas a partir de la observación cuidadosa de la situación geográfica".

La primera consiste en hacer que el educando descubra su aptitud perceptiva y la explote en todas sus dimensiones. El aprenderá no sólo a observar los fenómenos físicos como la utilización del suelo, la concentración de actividades, el tipo y tamaño de las explotaciones, la localización de la red vial, los procesos de erosión, el crecimiento urbano, etc., todo lo cual tiene una ubicación precisa en el espacio; sino también aquellos fenómenos de carácter humano que si bien no tienen una forma física definida, caracterizan el espacio, como ocurre con los movimientos migratorios, el crecimiento poblacional, el flujo de mercados, etc. La observación en general, permite que el alumno identifique fenómenos y los clasifique y compare de acuerdo a parámetros que él mismo establezca.

La segunda finalidad pretende buscar las razones de ciertas dis-

tribuciones sobre el espacio, lo cual sugiere analizar todas o gran parte de las relaciones posibles que intervienen en la producción y comportamiento de un fenómeno, como en el caso de El Niño que tiene implicaciones de tipo físico e incidencias a nivel humano, que exigen estudiarlo integralmente.

Estas dos finalidades pueden conseguirse como se dijo anteriormente, a través del uso de mediadores, recursos y métodos didácticos. Dentro de este último grupo se encuentra el conocido *curso magistral* del que muchas veces se abusa, el *curso dialogado* en el que se permite una interrelación entre docente y educando, y el *curso activo*, en el que el alumno puede llegar a ser el protagonista de la construcción de su conocimiento; este método centra su trabajo no sólo en el saber-hacer, sino en el saber analizar resultados. Los mediadores, por su parte, son los instrumentos utilizados en el proceso enseñanza-aprendizaje que en el campo de la geografía son: los mapas, los planos, las fotografías aéreas, la información estadística y algunas herramien-

tas como la brújula y el alfiler, entre otras. En cuanto a los recursos, éstos son instrumentos comunes que pueden ser utilizados en la enseñanza de cualquier área como los audiovisuales, las fuentes literarias y el trabajo de campo.

El trabajo de campo o las excursiones son pieza clave dentro de la geografía, no sólo saca a los estudiantes del aula, sino que los pone en contacto con un entorno bien diferente del que normalmente viven, les abre expectativas y permite que descubran la parte práctica de esta disciplina, implementando además, el uso de todos los mediadores.

Pero el docente debe estar dispuesto a motivar a sus alumnos, para ofrecerles una imagen amable de la geografía, se trata de que se prepare para asumir una ciencia que no puede seguir siendo enseñada de la misma forma que hace veinte años, porque sus objetivos han cambiado; las relaciones del hombre con su medio son diferentes, hoy hay nuevos problemas que surgen precisamente de esa relación y se requiere en consecuencia una nueva mentalidad y nuevos compromisos □

Concepto de espacio geográfico en los alumnos de 5^o grado

Problema de investigación

Identificar el concepto geográfico que expresan los alumnos de 5^o grado residentes en el sector urbano de Santafé de Bogotá y en el sector rural adyacente, a través de mapas mentales y proposiciones escritas.

Antecedentes

Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica se propuso abrir en 1990 una maestría en docencia de la geografía. Para lograrlo fue necesario conformar un equipo de investigación para:

— Determinar líneas de investigación en docencia de la geografía

— Establecer temas específicos de investigación en torno a la problemática de su enseñanza.

— Integrar un grupo interdisciplinario que posibilite conformar un grupo docente-investigador que lidere el postgrado.

Tales objetivos se han logrado en estos últimos años, con la formación y graduación de 16 estudiantes y la constitución de un equipo de investigación que ha adelantado —en diversas etapas— el estudio sobre el concep-

to de espacio geográfico que manejan los niños colombianos.

Objetivos

— Identificar las formas de representación a través de las cuales se expresan los conceptos.

— Determinar las características de los mismos, según criterios de diversos autores consultados, en las distintas manifestaciones orales, escritas y

dibujadas por los alumnos de 5^o grado.

— Establecer lo común de la noción o del concepto de espacio geográfico que tienen los alumnos de 5^o grado.

— Contrastar los conceptos de espacio geográfico que tienen los alumnos residentes en la ciudad con los de la zona rural.

— Sugerir modificaciones en la enseñanza de la geografía de 5^o grado, con base en los resultados obtenidos.



Elsa Amanda R. de Moreno

Profesora Asociada Universidad
Pedagógica Nacional

Rosa Torres de Cárdenas

Profesora Titular Universidad
Pedagógica Nacional

Síntesis de la sustentación teórica

Justificación

En los primeros informes de esta investigación, especialmente a partir de 1950, se incluía la sustentación teórica sobre la geografía como disciplina científica, sus diversos enfoques epistemológicos, los diferentes conceptos de espacio en general y espacio geográfico en particular. También se sustentaba el enfoque pedagógico, particularmente el modelo constructivista que ilumina la enseñanza de los saberes específicos.

En el segundo informe, la revisión y sustentación teórica se refiere a conceptos de espacio y etapas de evolución de la «conciencia espacial», según Piaget, que van desde el espacio topológico al proyectivo y al espacio geométrico o euclidiano. Se complementó con el concepto de la percepción del entorno.

En el tercer informe (representación gráfica de 5º grado) se enfatizó en soportar teóricamente las características del desarrollo del pensamiento espacial en los alumnos de educación básica primaria según diferentes autores, particularmente quienes están investigando en España, Estados Unidos y Canadá.

La presente investigación enfatiza en la identificación de los conceptos sobre espacio geográfico, porque las autoras consideran:

— Que en toda etapa de desarrollo cada práctica pedagógica deberá conducir a un cierto grado de conceptualización. Sin esa conceptualización nada de lo que se adquiere puede utilizarse luego para comprender mejor nuevas experiencias.

— El hecho de no observar las condiciones esenciales para la formación de conceptos deja a los alumnos en posesión sólo de fórmulas verbales.

— Respecto a la geografía, no existen investigaciones pedagógicas nacionales que identifiquen los conceptos fundamentales de esta disciplina, la forma como deben enseñarse. Se carece también de información sobre los conceptos previos que tienen los alumnos para abordar su aprendizaje.

En esta etapa de la investigación, la revisión bibliográfica se centra básicamente en qué es concepto y cómo se representa, con el fin de construir un instrumento con el cual se pueda determinar el espacio geográfico que representan los alumnos de 5º grado residentes en el área urbana de Santafé de Bogotá y en la rural circundante.

¿Qué es una noción?

La concepción más primitiva es la agrupación de cosas que comparten una cualidad común, en esta actividad de agrupar las cosas semejantes se encuentra el fundamento primario del pensamiento humano.

Para agrupar es necesario percibir las propiedades de cada cosa, entender las cualidades externas que comparten los objetos (forma y color, por ejemplo) y seleccionar una de esas cualidades como básico criterio de descripción; valorar cada uno de los objetos según la cualidad escogida y, por último, realizar la clasificación o agrupación.

Se pueden agrupar cosas, acciones y relaciones aunque no pueda definirse cada cosa, acción o relación. Generalmente el niño

hasta los cuatro años define algo por lo que no es, pero expresa una noción, la cual es un instrumento de conocimiento importante en la aprehensión de la realidad. Tales instrumentos permiten a los niños adquirir aptitudes especiales para calificar la realidad: feo, bonito, quiero, no quiero...

En la etapa nacional «siempre el eje de referencia son las cosas particulares, siempre el sujeto es particular. Se predica de una cosa, no de una clase de cosas... No existe, pues, deducción ni inducción. Es un pensamiento transductivo», según afirma Piaget (de Zubiría, 1992:39).

¿Qué es concepto?

Los conceptos son fundamentales para hablar y para pensar; inicialmente es lo mismo que término, pertenece por consiguiente al campo del lenguaje. Se puede afirmar que todos los sinónimos representan el mismo concepto. De tal manera que no se puede definir un concepto, pues sólo es posible definir un término.

Toulmín en la introducción de su libro *La comprensión humana* afirma que: «cada uno de nosotros piensa en sus propios pensamientos, pero los conceptos los compartimos con nuestros semejantes».

El lenguaje y el pensamiento conceptual se adquieren en el curso del desarrollo y de la educación. Los conjuntos de conceptos que se aprenden, reflejan formas de vida y de pensamiento usuales en nuestras sociedades. Nuestra herencia conceptual es re-creada en cada nueva generación mediante los procesos de enculturación. Tales procesos no deben entenderse como adapta-

ción del individuo a formas preestablecidas sino la activación de esas formas para obtener logros productivos de vida. La enculturación se produce en instituciones como el idioma, la religión, la técnica, el arte, la ciencia, el deporte, la educación...

La educación se entiende como «el proceso social e intersubjetivo mediante el cual cada sociedad asimila a sus nuevos miembros según sus propias reglas, valores, pautas, ideologías, tradiciones, prácticas, proyectos y saberes compartidos por la mayoría de la sociedad. Más modernamente la educación no sólo socializa a los individuos sino que también rescata en ellos lo más valioso, aptitudes creativas e innovadoras, los humaniza y potencia como personas» (Flórez, 1994). En consecuencia, educarse no es adaptarse a la sociedad sino transformarla positivamente en todos los aspectos.

Para que la educación logre que las personas transformen positivamente tanto a la sociedad como a su espacio geográfico, se ha llegado a la conclusión de que es necesario transformar las prácticas pedagógicas.

La transformación de esas prácticas se logra, según varios autores, con la aplicación de modelos pedagógicos constructivistas —en los que hay distintas propuestas— pero que tienen en común la importancia de valorar los conocimientos y las competencias a desarrollarse en el estudiante como producto de la organización conceptual del individuo en relación con sus propias experiencias, por lo que el maestro debe ayudar y guiar al estudiante en tal organización conceptual.

Diferentes conceptos de concepto

— Conceptos son entidades bien definidas constituidas por un conjunto específico de propiedades que todos los miembros del concepto comparten sin excepción. Este es un criterio dentro de la escuela clásica de psicología cognitiva (Hull, Bourne, en: de Vega), la que sostiene que:

— Los conceptos son bien definidos.

— Presentan homogeneidad interna.

— Son fundamentalmente arbitrarios.

Ante esta posición, actualmente la perspectiva clásica tiene críticos (Wittgenstein, Garner, Rosch, en: de Vega) que consideran:

— Los miembros de un concepto no comparten un conjunto variable de atributos.

— Los ejemplares de las categorías naturales no son equivalentes.

— Las categorías naturales no son construcciones arbitrarias que las comunidades o

los individuos elaboran a su antojo.

— Los conceptos guardan cierto grado de correspondencia con los conglomerados de propiedades o atributos que constituyen la estructura correlacional del mundo. Se parte del principio general de que un concepto se puede describir como una serie de componentes elementales o propiedades, que suelen ser dimensiones, rasgos, o ambas cosas. Este es el enfoque de los críticos a la perspectiva clásica, que las autoras del proyecto asumen complementándolo con los siguientes:

— Concepto «es el conocimiento de los rasgos y propiedades esenciales y generales de los diferentes objetos o fenómenos de la realidad objetiva, así como los nexos y relaciones entre ellos» (Shardakov, 1963:243). Los rasgos y propiedades esenciales de

los objetos de un género determinado, así como los nexos y relaciones esenciales entre los fenómenos de una clase determinada son comunes a todos los objetos y fenómenos del género o cla-



se en cuestión, y tienen carácter de generalidad. «El primer rasgo diferencial del concepto es su generalidad» (*Lenin*, en: *Shar-dakov*).

El concepto es al mismo tiempo una forma de pensamiento, un proceso mental que constituye una actividad intelectual generalizada, de carácter teórico.

— Los conceptos son significados estandarizados que sirven de instrumento para identificar, complementar y ubicar a un objeto en un sistema (*Dewey*, J. 1933:133).

El concepto se relaciona con la definición, que es la que enuncia la intención y la división que expone la extensión. La intención, extensión, definición y división son claramente correlativas. La intención es el significado como principio de identificación de particulares y la extensión es el grupo de particulares identificados y distinguidos. Juntas, la definición y la división, nos ponen en posesión de significados definidos y también indican el grupo de objetos a los cuales se refieren, el tipo de cosas indicadas y sus diversas subclases. Tipifican la fijación y la organización de significados. En la medida en que los significados de cualquier conjunto de experiencias sean tan claros como para servir como principios de agrupamiento de esas experiencias entre sí, ese conjunto de particulares se convierte en ciencia; es decir, que la definición y la clasificación son las marcas de una ciencia, a diferencia de los montones incoherentes de información miscelánea y de los hábitos que introducen coherencia en nuestra experiencia sin que nos percateemos de su operación.

Representación de los conceptos

Para representar la estructura simbólica de los conceptos se recurre a diversos procedimientos, los cuales se basan en el principio de que un concepto se puede describir como una serie de componentes elementales o propiedades.

Estas opciones son:

— *Dimensiones*: una dimensión es un atributo cuantitativo, es decir, que los objetos pueden poseerla en mayor o menor grado.

— *Rasgos*: son atributos cualitativos que un objeto posee o no. No tienen el carácter continuo de las dimensiones, sino que son propiedades de todo o nada.

— *Proposiciones*: representaciones de redes cuyos componentes son nodos conceptuales y eslabones asociativos.

— *Imagen*: esta alternativa permite describir el concepto en forma holística guardando cierto isomorfismo estructural con los objetos categorizados.

Las autoras de esta investigación consideran importante precisar los conceptos, las nociones y las diferencias entre unos y otros para orientar adecuadamente la enseñanza, particularmente de la geografía.

En consecuencia, es fundamental identificar las nociones o los conceptos que sobre espacio geográfico tienen los alumnos de educación básica. Esa identificación, de acuerdo con lo consultado, se puede lograr aplicando una prueba en la que el alumno exprese en dibujos, proposiciones, determinación de cualidades y generalización, el concepto de espacio geográfico.

Aspectos metodológicos de la investigación

El tipo de investigación, igual que en las anteriores etapas, es descriptivo, exploratorio y de corte transversal.

Población y muestra

La muestra con la que se trabajó y a la que se le aplicaron las pruebas fue de 335 alumnos de 5º grado de escuelas rurales y urbanas, cuyas edades oscilan entre 10 y 13 años. La muestra se seleccionó intencionalmente, según su lugar de residencia y el grado de escolaridad). Ver Cuadros 1 y 2)

Análisis de resultados

Para lograr los objetivos propuestos en esta investigación se consideró pertinente aplicar un instrumento en el que incluye: un *mapa mental* sobre el entorno, una serie de *proposiciones* en las que se identifican características físicas y sociales del espacio geográfico en la que tienen que señalar su carácter cambiante o permanente; una comunicación escrita a un amigo en la que señala el lugar más agradable y por qué; seleccionar una forma de indicar una dirección a otro y por último precisar por escrito si cada uno considera que los demás compañeros u otros niños en otras partes ven los mismos elementos del espacio geográfico.

— El mapa mental o cognoscitivo es un tipo de representación multimodal; en ella la información espacial se organiza categorialmente (diversas unidades

CUADRO No. 1
ESCUELAS URBANAS

Nombre	No. alumnos	Local.	Estrato	Sexo
1. Gimnasio El Cedro	11	norte	alto	fem.
2. Gimnasio Moderno	22	norte	alto	masc.
3. Miguel Cervantes	29	suror.	bajo	mixto
4. San Luis Gonzaga	25	sur	medio	mixto
5. Llano Oriental	30	surocc.	bajo	mixto
6. Cedritos	32	noror.	bajo	mixto
7. Lourdes	26	norte	bajo	mixto
TOTAL	175			

CUADRO No. 2
ESCUELAS RURALES

Nombre	No. alumnos	Local.	Estrato	Sexo
1. Anexa Mariano Ospina	46	Guasca	bajo	mixto
2. El Salitre	19	Sopó	bajo	mixto
3. Antonia Santos	35	La Vega	bajo	mixto
4. Lorencita Villegas	30	Santand.	bajo	mixto
5. San Antonio	30	Tena	bajo	mixto
TOTAL	160			

Nota. Los números de cada una de las escuelas las identifica en los análisis posteriores.

geográficas con una relación jerárquica entre ellas) y se observan o expresan los esquemas cognitivos. Dicho mapa:

— Incluye procesos de razonamiento espacial, lo que es importante conocer por los alumnos para determinar sus procesos y orientar la enseñanza de la geografía en el desarrollo de tales procesos.

— Se ajusta a un principio de economía puesto que es una representación liviana e imprecisa pero útil.

— Satisface demandas adaptativas para manejo del espacio, las que actúan como un filtro entre el medio real y la conducta. En ellas hay características tales como unicidad y generalidad. Cada persona es una en sus experiencias, informaciones, etc., por lo que el mapa mental refleja esa singularidad.

Al elaborar los mapas mentales se pretende clasificar el de cada individuo en uno general que representa la imagen compartida por el grupo (Estébanez, 1983:100 y ss.).

Objetivos del mapa mental

Identificar los elementos que los alumnos incluyen en sus representaciones con el fin de verificar si son consistentes con los estudiados en otros grupos de similares condiciones académicas, de edad, de lugar de residencia.

Clasificar la distribución espacial de los elementos según la tipología propuesta por Rodwin (1969). Con ella se pretende evaluar el grado de aprehensión del espacio geográfico.

Rodwin facilita una forma de calificar los mapas mentales según sus esbozos sean secuenciales o espaciales, representados por puntos, o por superficies más o menos relacionadas entre ellas. Los tipos en malla o en red son los más completos puesto que da idea de coordinación, mientras que los fragmentados o dispersos demuestran dificultad para relacionar los elementos del espacio representado.

Análisis de los mapas mentales según la tipología Rodwin

Se representan áreas sin ninguna relación entre ellas.

No hay una expresión de continuidad en el espacio representado.

El porcentaje de mapas mentales que presenta característica espacial dispersa corresponde al 53%.

Si se califica como mayor coordinación el esquema espacial en red, sólo corresponde al 0.7% del total de mapas mentales.

En síntesis, los niños expresan en su mapa mental una carencia y fallas en su estructura y relaciones espaciales, incluso de aquellas consideradas topológicas como las de continuidad y vecindad.

Complejidad de la estructura

Los mapas mentales también se analizaron teniendo en cuenta los elementos naturales, culturales y humanos representados para verificar la hipótesis de las autoras según la cual los alumnos tienen una concepción de espacio geográfico como conte-

nedor de objetos, tales objetos sin ninguna relación entre sí, no conciben al hombre como constructor de ese espacio.

Elementos naturales

Del total de alumnos examinados, residentes tanto en el sector rural como en el urbano, el 48.2% no dibujó ningún elemento natural. Discriminando por sectores, quienes menor número de elementos naturales representan son los alumnos del sector urbano (59%). Sólomente el 0.3% dibujaron seis elementos y el 51.5% representa entre uno y cinco elementos naturales.

Elementos culturales

El grupo de 5º grado en general, es decir, el 93.7%, dibuja de uno a once elementos culturales, sólo el 4.3% no incluye en su mapa mental ningún elemento cultural, siendo igual la proporción para cada sector —urbano y rural—.

Elementos humanos

El 82.3% del total de la población examinada no dibuja ninguna persona en su representación o mapa mental. La proporción es similar para los dos grupos: urbano y rural.

En resumen, los mapas mentales analizados confirman el supuesto de que el espacio geográfico no es considerado como producto social o construido por el hombre.

Todos los alumnos expresan una gran pobreza en la representación de los elementos naturales, culturales y de personas en sus mapas mentales.

Proposiciones

En la prueba se incluye la exigencia de elaborar proposiciones puesto que éstas:

— Son unidades de significado sujetas a verdad, es decir, que se puede juzgar si es falsa o verdadera.

— Son abstractas y semánticas puesto que reflejan conceptos y relaciones.

Por las razones mencionadas se utilizaron las proposiciones referidas al concepto de espacio geográfico definido por Dollfus (1976) como localizable, concreto, diferenciado y cambiante.

Objetivos de la identificación de elementos cambiantes en el espacio geográfico:

— Determinar el grado de dinamismo que los alumnos observan en el espacio geográfico.

— Establecer si se otorga mayor dinamismo a uno de los dos aspectos del espacio geográfico: físico o cultural.

Objetivos de la carta que escribe a un amigo sobre el lugar más agradable:

— Establecer las características de los lugares que despiertan sentimientos positivos en los alumnos.

— Valorar el concepto de espacio geográfico mediante la expresión escrita, particularmente las proposiciones.

Objetivos de la forma como se indica una dirección a otro:

— Determinar la forma como usualmente se concibe y se comunica la localización de un lugar.

— Constatar los elementos que se tienen en cuenta en lo concreto de un espacio geográfico.

Objetivos del último ítem relacionado con la percepción de otros niños en diferentes espacios geográficos.

— Establecer el grado de generalización que tienen los alumnos respecto a las características del espacio geográfico.

— Analizar la capacidad de razonamiento para explicar su respuesta.

Dinamismo del espacio: corresponde al segundo punto del instrumento aplicado. Se observa que tanto los alumnos residentes en el sector urbano como los del sector rural identifican cambios en aquellas características que son visibles, casi que obvias, del espacio geográfico.

Inicialmente las autoras se plantearon como hipótesis que los alumnos residentes en la ciudad percibirían cambios de los elementos culturales, que son los predominantes en su entorno. Y los alumnos del sector rural, seguramente percibirían los cambios de los elementos biofísicos que son los más visibles en el campo.

Evidentemente, los alumnos perciben más cambios en aquellos elementos que priman dentro de su entorno.

Cuando se trata de identificar el cambio en lo social (gente, vecinos, amigos) se registra que es el que, en términos generales, registra un mayor dinamismo. En los alumnos del sector rural se destaca un mayor cambio en la gente (79%) mientras que los del sector urbano registran un menor cambio en los amigos.

En síntesis, en relación con el dinamismo del espacio geográfico, se observa que el 65% de la población sometida a la prueba identifica cambios, pero limitados sólo a los evidentes.

El cambio se detecta por experiencia mas no se estudia en geografía o en el área de ciencias sociales, ni el profesor guía a los alumnos en la observación y des-

cripción de los espacios en los cuales viven. Es importante que los maestros de ciencias sociales puedan orientar una actividad percibida (Aebli, 1995:75).

La tercera pregunta de la prueba referida a contar: ¿cómo es el lugar más agradable y por qué? Se calificó atendiendo a los objetivos planteados para esa pregunta.

Se consideran agradables aquellos espacios en los que los alumnos se sienten tranquilos, pueden correr, jugar, hay muchos elementos naturales: agua, árboles. Están tranquilos, espaciosos, se sienten felices, la pasan bien. En general se expresa afecto por el entorno en cual se vive, este afecto debe ser aprovechado por los maestros en la enseñanza de la geografía.

Respecto al segundo objetivo, predomina una falta de estructuración de ideas mediante la elaboración de las proposiciones, éstas no podrían denominarse como tales ya que no existe relación entre sus elementos, los conectores no son precisos y por consiguiente no se deduce jerarquización entre los elementos.

El cuarto *item* exige que el alumno responda cómo le indica a otra persona la ubicación de su casa.

De acuerdo con los objetivos planteados para este punto se determinó que la forma usual de representar el espacio geográfico es mediante la explicación oral en el grupo en general. Así se constata que esta expresión es mayor entre los alumnos

residentes en el sector urbano y la acción —acompañando directamente— es lo usual para un mayor porcentaje de alumnos del sector rural.

La acción entre los alumnos en la ciudad no tiene mayor importancia, sólo el 6% la utiliza como forma de comunicación.

La última pregunta que pretendía detectar el grado de generalización mostró que en toda la población sometida a la prueba afirma que existen otros lugares con características similares a los propios, sin embargo el 30% no explica las razones y el 44% lo hace de manera deficiente, en cuanto



to no se dan razones lógicas, coherentes, ni expresan universalización del concepto de espacio geográfico. Se deduce que predominan las nociones en cuanto se refieren a las condiciones particulares de su entorno.

Debe destacarse que los alumnos de la ciudad tienen una mala expresión escrita, ya que no establecen relaciones entre elementos y tampoco manifiestan una generalización.

Los alumnos residentes en el sector rural aunque responden que hay otros lugares semejantes, el 48% no expresa razones que expliquen su respuesta. Sin embargo, en este grupo está el más alto porcentaje de quienes explican coherentemente (31%) y el menor porcentaje de los calificados como mal.

De acuerdo con estos resultados se deduce que en las escuelas rurales, los profesores no se preocupan por enseñar a escribir correctamente.

Examinando los resultados por estratificación social de los alumnos del sector urbano, se observa que:

— En la población calificada como estrato alto no se dan razones a la respuesta afirmativa (42%) y de quienes la incluyen el 33% lo hace erróneamente.

— En las respuestas de los alumnos de estrato social bajo, sólo el 17.6% no explica la razón de su respuesta, aunque de quienes lo hacen el 56% da razones equivocadas.

Conclusiones

Partiendo del problema planteado en esta etapa de la investigación, se puede deducir que:

— En los mapas mentales y en las proposiciones escritas no se

detecta manifestación de concepto de espacio geográfico en ninguno de los grupos examinados: alumnos residentes en el sector urbano de estratos sociales altos y bajos y alumnos residentes en el sector rural.

— De los dos instrumentos aplicados, mapa mental y proposiciones escritas, el último es el que presenta una mayor debilidad. Esta característica se observa tanto en la descripción de los lugares como en la generalización.

— Las respuestas que exigen la colaboración de proposiciones permiten deducir que los alumnos no extrapolan ni infieren a partir de las mismas preguntas formuladas en la prueba. Es decir, las respuestas de la primera parte, por ejemplo, no se relacionan con las dadas en la segunda.

No hay aplicación de unos elementos ya identificados o analizados a nuevas situaciones.

— Las respuestas a la prueba se dan con base en la experiencia y conocimiento del espacio geográfico vivido pero no se nota ninguna influencia del aprendizaje escolar □

Bibliografía

- Estébanez, J., *Tendencias y problemática actual de la geografía*, Ed. Kapelusz, Colección Cincel, 1983.
- De Vega, Manuel, *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial, 1993.
- Gardner, Howard, *La mente no escolarizada*, Barcelona, Paidós, Temas de Educación, 1991.
- De Zubiría, Julián y Miguel, *Biografía del pensamiento*, Bogotá, Ed. Magisterio, 1992.
- Dewey, John, *Cómo pensamos*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1989.
- Kosslyn, Stephen, «Capacidad para formar imágenes mentales», en: *Las capacidades humanas*, Barcelona, Ed. Labor, 1986.
- Pozo, José Ignacio, *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Editorial Morata, 1994.
- Brunner, Jerome, *El desarrollo cognitivo y la educación*, Madrid, Ediciones Morata, 1988.
- Rodríguez, Marcos Ana, *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*, Madrid, Narcea S.A. Ediciones, 1995.
- Toulmin, S., *La comprensión humana*, México, Alianza Editorial, 1979.
- Shardakov, M.N., *Desarrollo del pensamiento en el escolar*, 1963.



Bogotá, una ciudad, mil y mil rostros

*Un estudio de la pobreza desde
la clase de ciencias sociales*

Piedad Ramírez Pardo

Psicóloga Universidad Incca, profesora Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sandra Patricia Rodríguez Avila

Licenciada en Ciencias Sociales Universidad Distrital.
Profesora investigadora Escuela Pedagógica Experimental.

*El silencio de la ausencia
retumba por todas las calles de la ciudad.*

*Las esperas casi eternas
se hacen cada vez más largas.*

*Aun los que se fueron para siempre,
parecen ser hallados en cualquier rostro y
los que tuvieron
que irse, también.*

*Pero sólo los que quedan
saben de las saudades de
la cotidianidad violenta
que los va destruyendo.*
(Dorotea Montoya S.,
poetisa de la calle)

Dos aspectos de la época moderna han sido decisivos en la dinámica social de la actualidad, por un lado el acelerado crecimiento de las ciudades y, por otro, la ampliación de la cobertura escolar como institución educativa por excelencia. Por tal razón el entorno urbano ha sido involucrado como parte de la clase de ciencias sociales, ya sea desde la localización y ubicación de diferentes espacios, o desde una perspectiva de texto histórico, en el cual se leen los acontecimientos de otras épocas.

En la experiencia que presentamos nos propusimos ampliar esa mirada, abordando la ciudad a partir del estudio de problemáticas que acontecen en la cotidianidad de niños y adultos urbanos, y que obedecen a la dinámica de un contexto más amplio a nivel mundial, que puede ser explicado desde diversas disciplinas de las ciencias sociales.

Las políticas internacionales desde 1995, han considerado la pobreza como «un fenómeno complejo y multidimensional» pues «su eliminación exige una

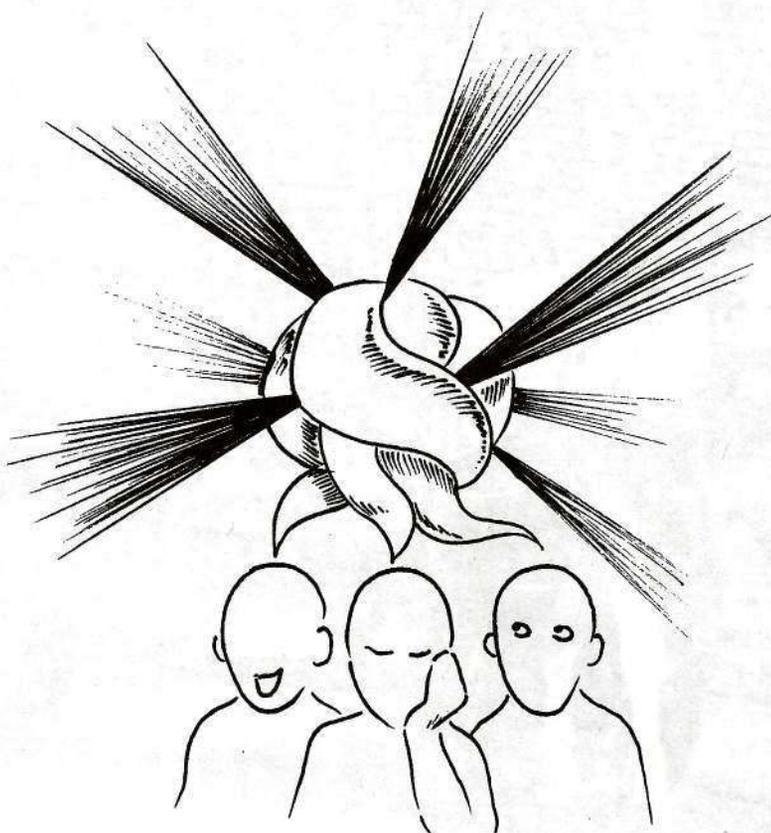
aproximación integrada, intersectorial y multidisciplinar».¹ Para la enseñanza de las ciencias sociales constituye una opción interesante, por la vigencia de su estudio, su trascendencia histórica y sus implicaciones en el ordenamiento espacial.

El desarrollo de una experiencia

La necesidad de introducir en la práctica pedagógica el estudio y la investigación de problemáticas a través del trabajo multidisciplinario, implica una redefinición no sólo de los objetivos disciplinares y didácticos, sino también y principalmente, de los presupuestos epistemológicos, ético-políticos y psicológicos de la educación.

En el caso de la construcción del conocimiento de lo social, las mediaciones culturales y la complejidad del tejido cultural, la ideología, los mitos y las creencias, constituyen el entramado del cual se nutre esta forma de conocimiento, construyendo la representación social, como sistema de significados y parámetros para la acción del individuo cuando aborda su realidad.

Actualmente, podemos considerar que el estudio y la investigación sobre los procesos de conocimiento social han tomado tres directrices fundamentales²: los estudios sobre *representación social*, entendida como un proce-



so psicosociológico que refleja las formas específicas de construcción de la realidad social y las relaciones interpersonales; *los dominios del conocimiento social* como sistemas conceptuales diferenciados y no como una estructura global. A partir de los estudios de Shantz y Tunel, se pueden proponer cuatro dominios de la experiencia y del conocimiento social: psicológico³, relacional⁴, moral-conventional⁵ y societal⁶; y, *la modalidad narrativa de pensamiento*, que desde la perspectiva de Bruner⁷, tal como el relato, incorpora la realidad social y cobra sentido, a partir de agentes (personajes), ambientes, escenarios, intencionalidad, relaciones y acción.

A partir de estos referentes teóricos se realizó la exploración del campo de representación de un grupo de 22 niños del nivel 8º de

la Escuela Pedagógica Experimental, a través de actividades tales como cuestionarios, narraciones, dibujos y juegos de roles. Como estrategias del proceso pedagógico y didáctico se elaboraron cartillas, guías de trabajo, exposiciones y actividades de clase sobre cuadros sinópticos, análisis de fotografías y visitas guiadas.

Los resultados encontrados señalan que los niños reconocen la pobreza como una *problemática social*, puesto que como condición humana, genera injusticia y rechazo social, desempleo, falta de educación, problemas de salud y transgresiones de las normas y valores fijados por la sociedad.

1. Aznar K., Víctor. «1996: Año Internacional de la Erradicación de la Pobreza». Internet.

2. Ramírez P., Piedad y Rodríguez A., Sandra. «El fenómeno de la pobreza visto desde la representación social: una propuesta pedagógica y didáctica». Investigación financiada por el Idep, 1997.

3. Conocimiento que el individuo tiene de su propio yo, y de otros como organismos que tienen pensamientos, sentimientos, intenciones, necesidades, etc.

4. Conocimiento que el individuo posee de las relaciones diádicas, tales como relaciones interpersonales, de autoridad, amistad, conflicto, etc.

5. Conocimiento que el individuo construye a partir de las interacciones con el grupo social, desde las normas, reglas y valores compartidos por el grupo social.

6. La representación que el individuo tiene de las instituciones sociales tales como la familia, el Estado, la escuela, la nación, etc.

7. Bruner. J. *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, Barcelona, 1992, p. 12.

Los niños explican esta problemática desde todos los dominios, en el *societal* (54%) entienden la pobreza como carencia de recursos que afecta todas las dimensiones del ser humano, es atribuida a factores de tipo externo como las relaciones económicas, las políticas gubernamentales de desarrollo social y la distribución socio-espacial de la población; en el *relacional* (21%) plantean cómo la pobreza puede afectar los procesos de interacción. En efecto, los pobres generan rechazo injustificado por múltiples razones, entre las que se encuentran la desigualdad social, las condiciones de higiene y de apariencia y la realización de acciones que atentan contra el orden social.

Por último, aparecen menos explicaciones en los dominios *moral* (13%) y *psicológico* (12%). Esto significa que en la representación de los niños, los pobres realizan acciones que van en contra del orden jurídico, las convenciones sociales y las prescripciones morales, y les atribuyen características psicológicas tales como la holgazanería, la pereza y el poco deseo de superación.

En contraste con los estudios de Feagin y Hewstone⁸, quienes encontraron un predominio de explicaciones de tipo individualista y fatalista, las *explicaciones causales* que los niños dan acerca de la pobreza se refieren a factores económicos, políticos y sociales. Para los autores, la idea individualista es parte de la filosofía del éxito y del fracaso que ha sido divulgada como representación colectiva en la cultura occidental, estas respuestas se explican con el sesgo del «mundo justo», según el cual las personas consideran que los otros son responsables de lo que les sucede y



la desgracia afecta a quien lo merece. En los resultados encontrados pocas son las narraciones en las cuales los niños juzgan que los pobres son responsables de su situación. Explican las causas de la pobreza desde diferentes perspectivas: históricas (32%), económicas (27%), sociológicas y morales (18%), psicológicas y sociales (13%) y por último, las causas políticas y administrativas (9%).

Los contenidos del campo de *representación* fueron explorados utilizando las variables empleadas para determinar la calidad de vida: endógenas o endosomáticas⁹ y exógenas o exosomáticas¹⁰. Para los niños estas variables no se suplen, acceder a la posibilidad de satisfacerlas es para ellos un privilegio que proporciona el dinero y no un derecho o una garantía que otorga el Estado o la Constitución. Consideran la pobreza como un estado «natural

de desigualdad», en el cual se carece de derechos, predomina la relación entre pobreza y falta de educación, incluso la valoración del logro académico se ha fundamentado sobre la subvaloración de los oficios desempeñados por otras personas. Padres y maestros establecen como parámetros de comparación social la situación de las personas pobres, con la idea de «motivar» al niño y al joven para ascender en la escala social. Inés Aguerrondo¹¹ plantea que existe un círculo vicioso entre empleo y educación,

8. Hewstone, M. «La atribución causal. Del proceso cognitivo a las creencias colectivas». *Cognición y desarrollo humano*. Paidós, Barcelona, 1992.

9. Indicadores de subsistencia, sanidad ambiental y techo.

10. Integración social, recreación y ocio, formación individual y social, condiciones de ambiente físico y ambiente social.

11. Aguerrondo, I. «Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso». Washington, D.C., OEA, Internet, 1994.

y se pregunta si la pobreza es la causa o un efecto de la educación deficiente.

Los resultados más sorprendentes de la investigación realizada se encuentran en la *dimensión actitudinal*, al preguntar a los niños sobre sus experiencias con las visitas guiadas, se encuentra que hacen referencia fundamentalmente a transformaciones de carácter personal, en su manera de pensar y de sentir el 79% se refirió a la forma como cambiaron sus actitudes, de una negativa y de rechazo, hacia una positiva en la cual se reconocen los otros como personas similares a ellos y a sus familias.

Además se observa cómo *coexisten en las formas de explicación elementos desde los cuales era mirada la pobreza en otros tiempos*: caridad cristiana, asistencialismo, rechazo y vergüenza, acciones que atentan contra el orden social (delincuencia, robo y prostitución, entre otras) y holgazanería, son ideas que guardan mucha relación con la pobreza, tanto en las representaciones infantiles como en los imaginarios de nuestro sistema cultural. En los niños coexiste la concepción de la pobreza tal como fue tratada desde los sistemas políticos del Siglo de las Luces, con los planteamientos desde los cuales es abordado su estudio en la actualidad. Este proceso también ocurre en las organizaciones de carácter privado (muchas de ellas religiosas) y en las instituciones del Estado con fines sociales, así como en el común de la gente, pues se entrecruzan concepciones tradicionales y nuevas frente a los acontecimientos, los estilos de vida y las problemáticas sociales. Aparecen tan a menudo estas representaciones, que el año pasado la orden San Juan de Dios

Explorar las representaciones requiere de sentrañar significados, analizar formas de expresión como los dibujos y las narraciones, alrededor de los cuales se conjugan ideas, sentimientos y valores. En las narraciones se ponen en juego los actores, ellos poseen motivos e intenciones que guían sus acciones, se ubican en un tiempo y un espacio, en escenarios ricos en detalles e interacciones, y buscan lograr sus fines.

Desde allí, el niño atribuye acciones y sentimientos, juzga a sus personajes y construye desenlaces, unas veces felices, otras no tanto.

recibió una mención especial por cumplir 400 años de dedicación a los pobres y desvalidos. Este hecho es muy significativo, no solamente por la supervivencia de las instituciones religiosas que se dedican a ejercer la caridad cristiana, sino porque se sigue dejando en manos de ellas la responsabilidad social sobre quienes demandan atención y apoyo externo, a pesar de que hace ya más de doscientos años los planteamientos ilustrados y las políticas de carácter social delegaron al Estado y a las organizaciones civiles esta responsabilidad.

Elementos para una propuesta pedagógica y didáctica

Desde la práctica pedagógica esta propuesta permite que los estudiantes desarrollen diferentes niveles de profundización, comprensión e indagación de cualquier evento de su realidad, si se promueve la mirada desde diferentes disciplinas sociales. El estudio de las representaciones sociales trabaja con el conocimiento significativo, ampliándolo, nutriéndolo con los imaginarios culturales y contribuyendo así, en la construcción de un espíritu crítico de los grupos escolares para que consoliden una conciencia social más comprometida y protagónica.

También se busca *reflexionar y redimensionar la posición y actitud ético-política del docente* de ciencias sociales frente a las diversas problemáticas del entorno. El grado de compromiso que motive no sólo la actividad diaria del profesor sino su capacidad para sentirse y ser protagonista del cambio social, proporciona un grado de sentido y significado mayor para los estudiantes.

El reconocimiento de que el maestro requiere para implementar esta propuesta una sólida fundamentación de las diversas manifestaciones del acto pedagógico (ciencias sociales, epistemología, psicología y pedagogía), señala la trascendencia de su función social como mediador y agente de cambio. Pues esta investigación demuestra en su dimensión técnica y práctica que no se pueden articular las formas de construcción de un conocimiento particular (tanto en la historia de la ciencia como en la evolución psicogenética) con los objetos o campos de ese conocimiento.

Los maestros tradicionalmente se han formado en el dominio de una serie de teorías que explican el desarrollo humano como un proceso global, secuencial, en etapas y progresivo. Esta propuesta no está basada en los parámetros de las teorías evolutivas que han manejado este paradigma, sino que *parte de la consideración de que las estructuras sociocognitivas son parciales* porque abarcan dominios del conocimiento social que forman sistemas organizados de pensamiento (societal, psicológico, relacional y moral), que son delimitados y que pueden tener diferentes niveles en su desarrollo.

También se fundamenta en la *especificidad del conocimiento social*, como un tipo de conocimiento referido al ámbito de las personas y sus interacciones, a las expectativas y atribuciones, a los roles y al funcionamiento de la sociedad con sus normas, valores, ideologías y demás procesos culturales. *Desde una perspectiva sociocognitiva una propuesta basada en la representación social implica partir del estudio de una concepción o representación* (v.gr. la pobreza, etc.), de la exploración de sus significados, de los símbolos y signos asociados, de las nociones y la información que el sujeto posee acerca del tema. Determinar los contenidos, la información y las actitudes que constituyen la representación, supone la utilización de formas de exploración que van más allá del conocimiento de las opiniones, o de la recolección de información.

Explorar las representaciones requiere desentrañar significados, analizar formas de expresión como los dibujos y las narraciones, alrededor de los cuales se conjugan ideas, sentimientos y valores. En las narraciones se ponen en juego los acto-

res, ellos poseen motivos e intenciones que guían sus acciones, se ubican en un tiempo y un espacio, en escenarios ricos en detalles e interacciones, y buscan lograr sus fines. Desde allí, el niño atribuye acciones y sentimientos, juzga a sus personajes y construye desenlaces, unas veces felices, otras no tanto. En los dibujos, los niños ponen en escena sus representaciones, les imprimen color y movimiento a los personajes y



a los hechos de los cuales son creadores. En otras palabras, transfieren en las imágenes aquello que para ellos tiene sentido y significado. Como formas de expresión pueden convertirse en una fuente permanente de conocimiento sobre el pensamiento infantil.

También, determinar los contenidos del campo de representación que el sujeto ha construido es fundamental para el maestro, identificar sus formas de organización, las jerarquías y relaciones de los significados. Esto le permitirá irse «acercando» a los

sistemas de referencia que posee el niño para interpretar los fenómenos de su realidad; identificar los elementos que conforman estos contenidos; decodificarlos en unidades de análisis para su estudio y reconstrucción posterior.

De nuestra experiencia surgen planteamientos teóricos, actividades y estrategias para la didáctica, que pueden ser útiles a quienes deseen enriquecer y transformar su práctica con una mirada amplia sobre el mundo social. En una primera fase, se organizan los contenidos de la representación determinando si prevalecen formas de explicación de carácter societal, psicológico, relacional o moral. En una segunda, se interpretan los significados que el niño ha construido desde los aportes de las diferentes disciplinas que conforman las ciencias sociales, estableciendo comparaciones con la evolución que ha tenido el concepto científico-social. La propuesta desde esta perspectiva psicológica consiste en partir de las representaciones del sujeto para articularlas con los contenidos disciplinares, su secuencia y presentación quedarían subordinados a esta trayectoria evolutiva, y no a criterios de edad o periodización definidos teóricamente. Una tercera fase, implicaría el reconocimiento público; consiste en que el maestro tome en cuenta las ideas del alumno como formas de explicación propias y las articule a las diversas disciplinas de las ciencias sociales. En efecto, el trabajo de categorización realizado permite establecer estas relaciones. El niño debe «darse cuenta» de la importancia de sus ideas, del sentido que tienen como formas de explicación de un hecho social, esto le permitirá redimensionar su importancia, puesto que com-

parten algunas características con las teorías expuestas por la historia, la geografía, la antropología, la economía, la sociología, etc. A su vez, este autorreconocimiento cumple una verdadera función dentro de la estructura cognitiva: puede servir de «gancho» para vincular otras ideas, para asimilar nuevas perspectivas que amplíen y reorganicen cualitativamente los contenidos de campo de representación. En otra fase, se pueden abordar los contenidos de los dominios mediante la problematización y tematización colectiva, primero intradominios y luego interdominios. Es necesario entonces, diseñar experiencias para enriquecer el campo de representación y los diversos dominios cognoscitivos. Los estudios sobre representación muestran cómo a partir de nuevas experiencias e informaciones suministradas al sujeto, se puede influir en su organización, utilizando estrategias que articulen nuevos significados, dando a los niños la posibilidad de confrontar sus ideas, de verificar sus percepciones, de interactuar con otras personas, de expresar sus sentimientos y valoraciones □



Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, Inés. «Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso». Washington, D.C. OEA. Internet, 1994.
- Aznar, Kleijn, Víctor. «1966: Año Internacional de la Erradicación de la Pobreza». Información de Internet.
- Bruner, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, Barcelona, 1992.
- Capel, Horacio y Urteaga, Luis. *Las nuevas geografías*. Colección Temas Claves. Salvat, Barcelona, 1987.
- Corte, B. y González, C. Planeación urbana y participación popular en Bogotá. Cinep, 1989.
- Pol, E. y Domínguez, M. Citado por M. Valenzuela, en: «Calidad de vida: políticas e instrumentos para la recuperación social del espacio urbano», en: *Espacios rurales y urbanos*, Madrid, p. 118.
- «El futuro de la capital. Estudio prospectivo de educación. Misión Bogotá Siglo XXI, 1993.
- Gómez, J. y Ramírez, P. «Pedagogía de la representación social de la historia: siglo XVI. Cuadernos de Investigación No. 14, Universidad Distrital, 1994.
- Hataya, Noriko y otros. *Barrio a barrio se construye una ciudad*. Bogotá, Cinep, 1995.
- Hewstone, Miles. «La atribución causal. Del proceso cognitivo a las creencias colectivas». *Cognición y desarrollo humano*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1992.
- Lacoste, Yves. Citado por Arroyo Fernando en: *Subdesarrollo y Tercer Mundo*. Cuadernos de Estudio No. 15. Edit. Cincel, Bogotá, 1984, p. 21.
- Moscovici, S. *Psicología Social*. Buenos Aires, Paidós, 1984.

La lectura cuasi-espontánea

*Una alternativa para promover el acto lector en la clase de Castellano y Literatura**

Serafín Barrero-Alayón **

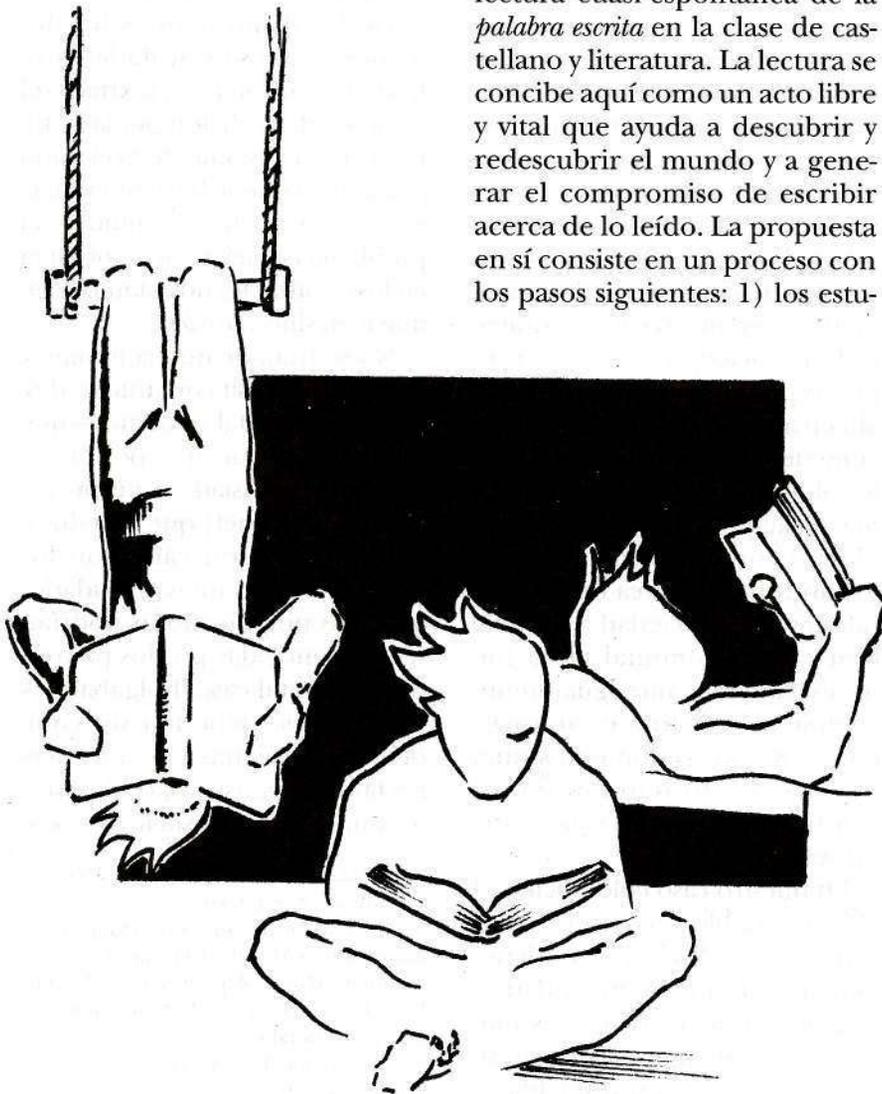
Profesor en el área de Castellano y Literatura en el Colegio Cafam y en la Universidad Minuto de Dios.

Se presenta a continuación el resultado de una experiencia de aula acerca del fomento de la lectura cuasi-espontánea de la *palabra escrita* en la clase de castellano y literatura. La lectura se concibe aquí como un acto libre y vital que ayuda a descubrir y redescubrir el mundo y a generar el compromiso de escribir acerca de lo leído. La propuesta en sí consiste en un proceso con los pasos siguientes: 1) los estu-

diantes escogen libremente un libro cualquiera y lo llevan a la clase. 2) Leen durante unos 15 minutos. 3) Seleccionan y transcriben pasajes breves al cuaderno a manera de citas textuales. 4) Hacen comentario de los pasajes transcritos, y 5) anotan una posible aplicación a la vida personal del mensaje transcrito y comentado. La experiencia cubrió un total de 213 estudiantes y la respuesta lectora evolucionó así: primer período académico, 19.2%; segundo, 39.4%; tercero, 66.6%, y 89.3% en el cuarto período. Del trabajo realizado por los estudiantes se presenta una muestra de citas textuales, comentarios y aplicaciones a la vida.

* Este trabajo es el resultado de una experiencia de aula realizada en el Colegio Cafam; fue socializado en el Segundo Encuentro Nacional de Profesores de Literatura y Escritores convocado por la Cooperativa Editorial Magisterio, evento celebrado los días 3 y 4 de octubre de 1996 en la Universidad Libre en la sede de El Bosque, Santa fé de Bogotá.

** «Expreso mis agradecimientos a mis estudiantes, ahora sé más de ellos y de mí mismo; a la rectoría del colegio; a la jefatura del área; a la Cooperativa Editorial Magisterio y a los colegas presentes en el Segundo Encuentro Nacional de Profesores de Literatura y Escritores, y a Gladys, mi esposa, generosa cómplice de todos mis locos proyectos.



Se infiere de la evaluación realizada por los estudiantes a la experiencia que este tipo de actividad intra-aula es una de las formas más cercanas al ideal de lectura como actividad libre y experiencia vital en la escuela.

Introducción

Que de unos años para acá—quiza desde hace dos lustros o un poco más—personas e instituciones a lo largo y ancho del país se ocupan tan apremiantemente del tema de la lectura está indicando que la cuestión entraña un problema complejo y preocupante. Todo el proceso educativo de los individuos se afecta y sus consecuencias van más allá del horizonte académico, porque invaden toda la órbita del pensar y del hacer de los seres humanos. Vale decir entonces que el acceso al conocimiento queda severamente limitado y casi vedado a quien no adquiere oportunamente el hábito y la práctica de la lectura inteligente y constante. Todo esto, y mucho más, es abrumadoramente cierto.

Surge entonces la pregunta inevitable: ¿quién puede y a quién corresponde soltar el nudo gordiano? Todos a una responden: «al sistema educativo», «a la escuela». Tal contestación quiere decir, en últimas, en concreto: «al maestro». Dicha empresa, que aparece a veces como irrealizable, puede ser acometida con distintas estrategias. Una de ellas, es la que se llevó a cabo y se intenta describir en las líneas que siguen.

Justificación

Roger Cousinet nos informa cómo surgió la profesión *docen-*

te, que se sumó a la de herrero, sastre, armero, albañil, talabartero y otras, que fueron adquiriendo con el paso del tiempo un alto grado de especialización.

La sociedad aceptó de buena gana el ofrecimiento de ciertos individuos que se dedicarían a *aquello* a que no se podía prestar suficiente —o ninguna— atención en el seno de la familia. Se llegó, pues, a un pacto en el que el naciente educador se comprometía a *ocupar* a los niños, precisamente, en unas labores desconocidas por los padres o en imposibilidad de llevarlas a cabo a causa de las actividades de su propio oficio, cada vez más absorbentes por la creciente demanda de bienes en esa incipiente sociedad de consumo.

El maestro convertiría a quienes se le encomendaron en seres *disciplinados, razonables, corteses* y, por sobre todo, en individuos *sabios*¹. Los haría observadores rigurosos de las leyes y de los reglamentos —con esta idea equivocada la sociedad eludió su propia responsabilidad y se hizo, de ahí en adelante, la ilusión de que la escuela o el sistema educativo le solucionaría todos los problemas relacionados con los hijos— y les proporcionaría conocimientos profundos acerca de la naturaleza y de la sociedad. Para realizar tan descomunal tarea fue necesario crear una igualmente compleja estructura de normas, métodos y procedimientos que, puestos en funcionamiento, constituirían el actual *sistema educativo*.

En nuestro caso colombiano el sistema establece como objetivo general [para la ahora (re) denominada «área de humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros» (nótese de paso, que no se menciona la literatura)] hacer

«desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente»². Y como objetivo específico [que no se distingue mucho del general] dispone, promover el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse [obsérvese la redundancia semántica «hablar»/«expresarse»] correctamente en lengua castellana y también en lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como [promover] *el fomento de la afición por la lectura*³ [la cursiva es nuestra].

De las disposiciones legales mencionadas se rescata la parte final de la última cita textual, «el fomento de la afición por la lectura», porque justamente es el nudo gordiano a que se hace referencia más arriba; además en últimas, el problema esencial que se observa en los estudiantes no es tanto, leer, qué leer, sino *cómo leer*.

No se trata de que la familia y la sociedad en su conjunto se despreocupen de tal fomento —que de hecho lo hacen— porque se tomaron demasiado a pecho [se vuelve a Cousinet] que los educadores llevarían a cabo con los niños y jóvenes unas actividades que «de ningún modo podrían ser las conocidas por los padres, porque en tal caso, holgaban los educadores. Deberían ser completamente ajenas a los quehaceres familiares, así como a los profesionales»⁴. Con esta idea desas-

1. Cousinet, Roger. *Formación del educador* (3ª ed.), traducción de Concepción Sáinz-Amor. Editorial Luis Miracle, 1967, pp. 13, ss.

2. Congreso de la República de Colombia, Ley 115 (Ley General de Educación), artículo 20, literal b.

3. *Ibid.*, artículo 21, literal c.

4. Cousinet, *op. cit.*, p. 15.

trosa se incubó el huevo del divorcio funesto de sociedad y escuela, que hoy tenemos que padecer. Pero ese es otro asunto.

Aparte de lo que pueda ordenar el mandato legal, lo que justifica legítimamente *el fomento de la afición por la lectura* es el hecho incuestionable de que su práctica es el único camino —sin dogmatismos— al conocimiento, si enten-

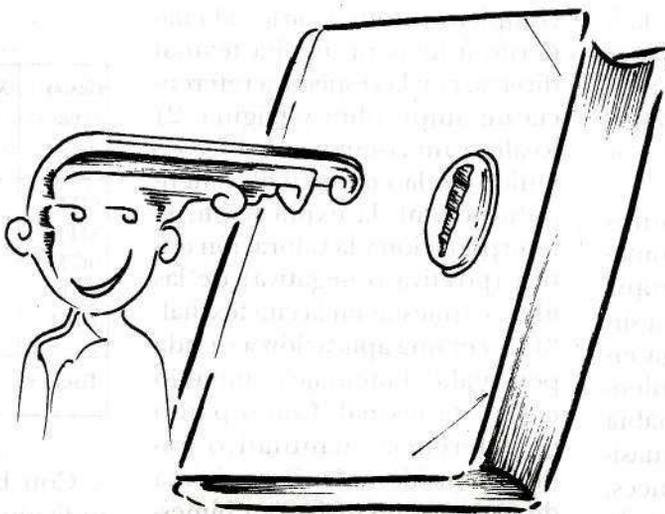
demos la lectura como un acto totalizante dirigido a interpretar todos los sistemas de signos que el ser humano ha forjado históricamente en la construcción de la cultura.

Hágase lo que se haga en la escuela desde el preescolar hasta el postgrado, el sujeto llamado estudiante cumple —permítase el término— un solo *rito*: leer. Acto prodigioso con el que es posible acceder a los arcanos del arte, a los argumentos de la ciencia, a los misterios de la magia.

Sin embargo, para no incurrir en la necedad de querer abarcar todas las lecturas posibles y para poder precisar, se aclara que el propósito de esta experiencia ha sido practicar con los estudiantes la lectura de *la palabra escrita*. Hacia ella apuntan todos los esfuerzos.

Marco de referencia

El fomento de la afición por la lectura no es de responsabilidad exclusiva del sistema educativo. Le incumbe también a otras instituciones del Estado, a las entidades privadas, a los medios



masivos de comunicación y, por supuesto, a la familia. No obstante, el sistema educativo es el que debe asumir más de lleno el compromiso en virtud del viejo convenio de contribuir a hacer más *sabia* a la juventud.

Los maestros desempeñan «el papel de mediadores entre el libro y las nuevas generaciones; de puentes que propician un acercamiento afectivo, profundo y permanente de los niños y los jóvenes a la lectura»⁵. Aunque ardua, esa es una de sus principales tareas. Difícil por el cúmulo de agentes perturbadores que interfieren el contacto de los estudiantes con los libros. Entre otros están, la proverbial flojera del ser humano para enfrentar labores que además de exigir una gran disposición corporal, demanda agudeza mental, ingenio, habilidad y la puesta en funcionamiento de complejos procesos cognoscitivos.

A esa deficiencia se suma el conjunto de distractores que la vanguardia consumista vuelca, particularmente, sobre la niñez y la juventud para despertar y estimular sus ansias de tener y de deglutir. Campaña estructurada por el negocio de la publicidad y la propaganda y desplegada a través de los medios masivos de co-

municación [sin pretender satanizarlos, claro está] ahora, activa durante las veinticuatro horas del día.

Para llevarla a cabo la experiencia partió de la siguiente concepción de lectura: debe ser una actividad libre para que se facilite la relación natural con los libros y no debe haber preocupación si ocurre un extravío en el bosque de las páginas. El acercamiento debe ser vital porque lo esencial es

formar parte para la vida más que para la erudición. Su propósito es descubrir y redescubrir el mundo, por eso interesa más abarcar los libros en profundidad que en extensión. El momento de la lectura debe ser entendido como un espacio-tiempo para el ejercicio de la libertad genuina dentro del plantel. Y el compromiso máximo del estudiante es escribir acerca de lo leído a fin de que cada cual construya significados y sentidos que sean susceptibles de ser llevados a su praxis cotidiana. La anterior suma de postulados constituye el marco de referencia que sustenta la propuesta de lectura cuasi-espontánea hecha a los estudiantes.

La propuesta de lectura cuasi-espontánea

La idea fue proponerles una forma de lectura distinta de las que hasta este año escolar hubie-

5. Andricaín, Sergio; Marín de Sasá, Flora y Rodríguez, Antonio Orlando. *Puertas a la lectura*. Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1995, p. 12.

ran podido hacer. A decir verdad, en principio, la invitación a leer cuasi-espontáneamente no tuvo mayor repercusión entre los estudiantes. La reacción fue más bien de cierta perplejidad.

Se explicó que en términos generales una actividad espontánea es la que se hace por propia voluntad y por propia cuenta sin que otra persona intervenga en ningún sentido⁶, por consiguiente, en rigor, la propuesta había que denominarla lectura cuasi-espontánea. Se trataba entonces, de que cada cual eligiera un libro cualquiera y lo llevara a su clase, porque el propósito era destinar unos 15 minutos al ejercicio de lectura en el aula en todas las clases, durante el año. Además se invitaba a que también leyeran en sus casas.

Pero se les hizo notar que como se trataba de una actividad dentro del colegio —sin contradecir lo esencial de la definición dada y su restricción— había necesidad de sugerir algunos procedimientos mínimos que podrían resultar útiles, tales como: 1) proponerse una meta cuantitativa, leer al menos cinco libros durante el año. 2) Llevar en el cuaderno un registro de las lecturas, que podría ser en un cuadro con tres columnas: una para el nombre del autor o autora, otra para el título de la obra y una tercera para observaciones personales. 3) Escribir un encabezamiento con el título que podría ser algo así como, *mi proyecto personal de lectura para 1996* (ver anexo 1).

Ahora bien, para no caer en el círculo vicioso de la lectura por la lectura y a fin de apropiarse mejor de lo leído, se encontraba conveniente que efectuaran tres pequeñas faenas: 1) elegir de los textos pasajes breves con sentido

completo y transcribirlos al cuaderno a manera de cita textual directa, con la respectiva referencia de autor, obra y página. 2) Realizar un comentario del contenido de la cita textual, entendido por tal, la explicación, la interpretación y la valoración crítica (positiva o negativa) de las ideas expuestas en la cita textual. 3) Hacer una aplicación a su vida personal del mensaje contenido en la cita textual. Como punto de referencia cuantitativo podrían considerar la cifra mínima de diez citas textuales por bimestre con sus respectivos comentarios y aplicaciones.

Población estudiantil destinataria de la propuesta

Los estudiantes a quienes se les hizo la propuesta lectora objeto de este informe, se encontraban adscritas a los siguientes grados y cursos de la jornada de la tarde. (Ver Cuadro 1).

La respuesta lectora

La propuesta de lectura espontánea, tal como se definió más arriba, se le hizo a los estudiantes desde el inicio del año escolar de 1996 (a partir del 5 de febrero) y este informe da cuenta de las observaciones realizadas hasta el cuarto período académico del mismo año, que concluyó el 14 de noviembre. Los siguientes son algunos datos que pueden dar idea de cómo evolucionó el proceso. (Ver Cuadro 2).

De la lectura del Cuadro 2 se puede concluir que hubo una respuesta global promedio de apenas el 19.2%, equivalente a 41 estudiantes del total de 213, lo cual resulta evidentemente bajo.

GRADO Y CURSO	MUJERES	HOMBRES	NÚMERO DE ESTUDIANTES
8DT	20	21	41
8HT	20	23	43
9CT	22	22	44
9ET	13	30	43
10AT	20	22	42
Totales	95	118	213

Con base en el seguimiento individual realizado, alguna de las causas de dicho comportamiento lector son las siguientes: 1) Hubo demasiada tardanza en seleccionar y conseguir el libro de lectura. 2) Encontraron poca satisfacción con el libro seleccionado. 3) El libro escogido les resultó muy complejo por la temática o por las características estilísticas del lenguaje. 4) Algunos estudiantes no leyeron en el aula ni en la casa. 5) Otros estudiantes leyeron en el aula y en la casa, pero no hicieron citas textuales ni comentarios ni aplicaciones. 6) A algunos estudiantes se les dificulta mucho poder determinar pasajes significativos y delimitar la extensión del fragmento, de modo que la cita textual

6. Es muy importante aclarar que se advirtió a los estudiantes de manera categórica que la *lectura espontánea* de ninguna manera se opone ni sustituye a la *lectura dirigida*, es decir, la que se asigna con carácter obligatorio en una materia acerca de un tema específico, está ceñida a alguna clase de principios, métodos, técnicas y tiene como propósito la adquisición de una información o un conocimiento concreto. La lectura espontánea es solamente un momento de la clase en el que como ya se ilustró suficientemente tiene como objetivo el fomento de la afición; de aquí que se recomienda no hacerla objeto de calificación o nota. Lo anterior explica el énfasis en la *libertad* por parte del estudiante.

les resulta sin monotonía semántica. 7) Hay dificultad en entender en qué consiste hacer un comentario y solamente logran hacer paráfrasis. 8) Algunos estudiantes no logran descubrir el nivel de aplicación que puede hacerse del contenido de sus propias citas textuales. 9) A Algunos estudiantes se les dificulta mucho, durante la lectura, mantenerse atentos y concentrados por más de cinco minutos. 10) Algunos estudiantes no lograron entender la importancia de la lectura en general, menos, la importancia de hacer citas textuales.

Se observa en el segundo período académico (ver Cuadro 3) que el rendimiento global promedio se incrementó en 20.2% para alcanzar el 39.4%, equivalente a 84 estudiantes de los 213. Entre los factores que favorecieron dicho aumento se encuentran los siguientes: 1) Mejoró la atención y concentración durante la lectura en el aula. 2) Adquirieron más habilidades para descubrir pasajes significativos. 3) Comenzaron a realizar lectura complementaria en la casa. 4) Hubo progreso en la aplicación del contenido de las citas textuales a su vida personal; no así en la cualificación de los comentarios. 5) Empezaron a descubrir unos y a redescubrir otros la importancia de la lectura. (ver Cuadro 4).

De la lectura del cuadro del tercer período académico se desprende la siguiente interpretación. El rendimiento global promedio se incrementó en 27.2%, es decir, llegó a 66.6%, equivalente a 142 estudiantes de los 213 que conforman el total. Entre los factores que favorecieron dicho incremento se encuentran los siguientes: 1) Aumentaron el tiempo de lectura en la casa. 2) Hubo más atención y concentración en

PRIMER PERÍODO ACADÉMICO*

Grado y curso	Respuesta positiva		Respuesta negativa	
	Número de estudiantes	Porcentaje	Número de estudiantes	Porcentaje
8DT	9	21.90%	32	78.10%
8HT	8	18.60%	35	81.40%
9CT	7	15.90%	37	84.10%
9ET	12	27.90%	31	72.10%
10AT	5	11.90%	37	88.10%

* En este cuadro y los demás, los datos se toman con base en el número de estudiantes que cumplieron con el mínimo de diez citas textuales.

SEGUNDO PERÍODO ACADÉMICO

Grado y curso	Respuesta positiva		Respuesta negativa	
	Número de estudiantes	Porcentaje	Número de estudiantes	Porcentaje
8DT	19	46.6%	22	53%
8HT	17	39.5%	26	60.5%
9CT	15	34.1%	29	65.9%
9ET	21	48.8%	22	51.2%
10AT	12	28.5%	30	71.5%
Totales	84	39.4%	129	60.6%

TERCER PERÍODO ACADÉMICO

Grado y curso	Respuesta positiva		Respuesta negativa	
	Número de estudiantes	Porcentaje	Número de estudiantes	Porcentaje
8DT	29	70.7%	12	29.3%
8HT	27	62.7%	16	37.3%
9CT	28	63.6%	16	36.4%
9ET	33	76.7%	10	23.3%
10AT	25	59.5%	17	40.5%
Totales	142	66.6%	71	33.4%

CUARTO PERÍODO ACADÉMICO

la lectura dentro del aula. 3) Desarrollaron más habilidad en la identificación de pasajes significativos. 4) Aumentó el número de citas textuales y fueron aisladas del texto de manera más adecuada. 5) Los comentarios fueron expresados de modo más explicativo y crítico.

De la lectura del cuadro del cuarto período (Cuadro 5) se desprende que el rendimiento global promedio se incrementó en 22.7% para alcanzar un gran total de 89.3%, equivalente a 190 estudiantes de los 213 que conforman el total. Sólomente 23 estudiantes que representan el 10.7% no lograron un desempeño satisfactorio como lectores.

Entre los factores que impidieron alcanzar un mejor rendimiento por parte de tales alumnos se encuentran los siguientes: 1) La fatiga propia del último período. 2) La acumulación de trabajos de otras materias. 3) La falta de hábito. 4) La falta de compromiso real. 5) La falta de acierto en la selección de los libros que los llevó a la desmotivación.

Muestreo de la respuesta lectora

Se expone a continuación una selección mínima del trabajo lector de los estudiantes; los textos se escogieron de los que ofrecían mejor cohesión, coherencia y adecuación textual.

Ejemplo 1.

Cita textual:

"La mente de un hombre es como un jardín que debe ser cultivado inteligentemente" (Og Mandino, *El milagro más grande del mundo*, p. 48).

Comentario:

Grado y curso	Respuesta positiva		Respuesta negativa*	
	Número de estudiantes	Porcentaje	Número de estudiantes	Porcentaje
8DT	38	92.7%	3	7.3%
8HT	37	86.5%	6	13.5%
9CT	38	86.4%	6	13.6%
10AT	36	85.5%	6	14.3%
Totales	190	89.3%	23	10.7%

* Es significativo advertir que bajo este rótulo se encuentran los estudiantes que presentaron deficiencias lectoras en todos los períodos anteriores.

Esta cita es muy bonita puesto que hay muchas formas de ser cultivada la mente y la mejor es la lectura.

Aplicación a mi vida:

La mejor forma de cultivar la mente como expliqué anteriormente es leyendo, y yo he cultivado muy bien mi mente pues he escogido el mejor camino [Adriana Parra, 8 DT].

Ejemplo 2.

Cita textual:

*"No vivas imaginando problemas que no han ocurrido ni van a ocurrir. Disfruta del presente. La vida es corta. Cuando aparezca un problema real entonces ocúpate de él. ¿Te parecería bien que estuviésemos preocupados imaginando que podría venir una ola gigante y devorarnos? Sería tonto no disfrutar del momento, de esta noche tan hermosa... Observa esas aves que corren sin preocuparse... ¿Por qué perder ese momento por algo que no existe?" (Enrique Barrios. *Ami, el niño de las estrellas*, p. 26).*

Comentario:

Me parece muy bien lo que Ami hace por el niño, lo está orientan-

do para llevar una vida más tranquila.

Aplicación a mi vida:

Yo seguiría el consejo de Ami, porque si uno vive preocupándose de lo que va a pasar, llevaría una vida muy intranquila [Giovanni Ayala, 8HT].

Ejemplo 3.

Cita textual:

*"Señoras y caballeros: la generación que ya ha pasado su época dorada y de la que tenemos algún ejemplo entre nosotros, puede haber tenido sus defectos, pero yo personalmente creo que tenía ciertas cualidades de hospitalidad, humor y humanidad de que la nueva, profundamente seria y sumamente instruida generación actual que va creciendo a nuestro alrededor, parece carecer". (James Joyce, *Los muertos*, p. 37).*

Comentario:

El autor de este libro nos muestra la importancia de las generaciones pasadas y que cada una de ellas tiene, como dice el autor, ciertas cualidades que nos enseña algo para nuestra vida.

Aplicación a mi vida:

Las generaciones pasadas siempre nos enseñan algo porque ellas siem-

pre van un paso más adelante y por eso yo cada vez que una persona de esta generación aconseje, tomaré todas las enseñanzas de la mejor manera [Jaime García, 9CT].

Ejemplo 4

Cita textual:

“Lo que sin duda ayuda mucho a conservar una juventud perdurable es la actividad literaria, el gusto por el ensueño que tal actividad lleve en sí, la facultad de renovarse constante que va unido al ensueño” (Isaak E. Babel, *Siete relatos*, p. 31).

Comentario:

Que tal vez conociendo más la literatura y queriéndola más nos haríamos más jóvenes espiritual y físicamente ya que se hace con mucho entusiasmo y dedicación.

Aplicación a mi vida:

Que conociendo la literatura nos haríamos más sabios y también más jóvenes porque... la literatura te hace inmortal [Mónica Rodríguez, 9 CT].

Ejemplo 5

Cita textual:

“El mirarte a ti mismo en profundidad con intenciones de cambiar puede ser algo que dices que te interesa hacer, pero a menudo tu comportamiento demuestra lo contrario. Es difícil cambiar. Si eres como la mayoría de la gente, hasta las fibras más íntimas de tu ser se resistirán a emprender el duro trabajo que significa eliminar los pensamientos que sirven de apoyo a tus sentimientos y conducta autoalienatorios” (Dr. Wayne W. Dyer. *Tus zonas erróneas*, p. 10).

Comentario:

Me parece que lo que dice el autor en esta cita es muy cierto, porque uno puede tener muchas ganas de cambiar, pero el cami-



realmente vale para la humanidad y que no es como lo que el hombre inventa; siendo el verdadero tiempo algo que nadie puede medir, siendo perjudicial para uno, corriendo tan veloz y mortal que nadie puede oponerse a él.

Aplicación a la vida:

Al tiempo hay que tenerle cuidado para no ser arrastrado y atrapado por él, porque el falso tiempo nos distrae y nos hace caer en un abismo, siendo el falso tiempo inservible y confuso [Rafael Arias, 10AT].

Evaluación de la propuesta

Para tantear el grado de aceptación y medir algún nivel de eficacia, se pidió a los estudiantes que se pronunciaran al respecto con base en dos criterios: *ventajas* y *desventajas* de la propuesta. A continuación se ejemplifica con algunas respuestas seleccionadas como las mejor cohesionadas y más coherentes.

no, al ser tan extenso, tiene un grado de dificultad para su acceso, que muchos aspectos de nuestra vida se niegan a seguir, eliminando los buenos pensamientos de superación.

Aplicación a mi vida personal:

Si quiero cambiar, haré hasta lo imposible para lograrlo, porque si uno quiere algo debe luchar por tenerlo sin derrotarse ante el primer obstáculo que se presente; acabando así con todos los sentimientos autodestructivos que nos invaden, sin dejarnos crecer [Carolina Plazas, 9ET].

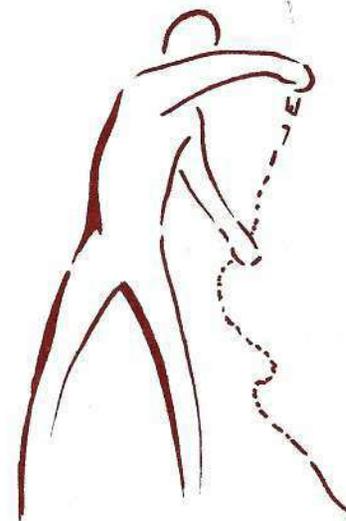
Ejemplo 6.

Cita textual:

“No volverás a mirar tu reloj, ese objeto inservible que mide falsamente un tiempo acordado a la vanidad humana, esas manecillas que marcan tediosamente las largas horas inventadas para engañar al verdadero tiempo que corre con velocidad insultante, mortal, que ningún reloj puede medir” (Carlos Fuentes, *Aura*, p. 62).

Comentario:

En esta cita nos dicen el verdadero valor del tiempo, lo que



Ventajas:**Respuesta 1**

Creo que es una gran ventaja, ya que de la lectura depende que al lector le interese, le guste y lo lea con agrado. Pienso que si al lector lo fuerzan a leer, éste no le va a sacar provecho y creo que está bien que cada uno escoja su lectura [Andrea Corchuelo, 8DT].

Respuesta 2

Que se le da la oportunidad a la persona de escoger libremente lo que quiere, también se le da la oportunidad de buscar un libro interesante para leer, la persona aprende a elegir los libros que quiere leer y además lee muy a gusto, ya que es el libro que escogió la persona [Diana Gerena, 8HT].

Respuesta 3

No son muchas en cantidad, pero sí básicas: se adquiere más autonomía, más responsabilidad y carácter, y sobre todo, gusto hacia la lectura [Javier Villarreal, 9CT].

Respuesta 4

Yo creo que la principal ventaja es que uno aprende cosas diferentes a las que le enseñan en el colegio y que puedo escoger el libro que quiera [Juan Camilo Ricaurte, 9ET].

Respuesta 5

La lectura voluntaria tiene muchas ventajas, como: uno escoge el tema que le guste y/o interese. Uno lee por gusto y no por imposición. Se lee por bien propio y no por una nota. Se lee a la velocidad deseada y sin presión [Luz Angela Ortiz, 9ET].

Respuesta 6

La ventaja que tiene la lectura espontánea es que de ella verdaderamente aprendemos mucho. Con esto no quiero decir que las demás lecturas no nos aporten algo, sino que en la lectura espontánea se muestra el verdadero interés que uno tiene; por supuesto, mucho más que el interés mostrado por las lecturas impuestas [José Ignacio Buitrago, 10AT].

Desventajas:**Respuesta 1.**

Que las primeras veces el lector escoge libros según lo que lean los demás, sin tener un gusto propio [Diego Durán, 8DT].

Respuesta 2

Que no tenemos buenas referencias de los libros, entonces los leemos esperando que sean buenos [Paula Montoya, 9CT].

Respuesta 3

Las desventajas son pocas, pero la principal es el descuido por no sentirse presionado [Mario Cortés, 9CT].

Respuesta 4

Yo creo que lo malo es que tal vez uno no tiene un concepto bien formado y no escoge libros que verdaderamente le dejen algo, por eso es bueno que alguna persona que sepa de esto lo oriente y le indique libros que dejen algo para su vida [Diana Narváez, 9ET].

Respuesta 5

Las desventajas que tiene esta forma de lectura son que como uno mismo es el que escoge el libro, en algunas ocasiones se puede equivocar y leer un libro poco literario y con un lenguaje que no es muy entendible para uno [Isabel Cristina Gaitán, 10AT].

Conclusiones

A continuación se anotan algunas percepciones a manera de conclusiones: 1) se hace necesaria una investigación a fondo que permita trazar el perfil lector de nuestros estudiantes cafamistas*, perfil que debe incluir: familia, hábitos, recursos [bibliotecas: casa, colegio, barrio, ciudad], experiencia lectora, influencias lectoras [padre, madre, hermanos, profesores, amigos], concepto de lectura, función de la lectura, bagaje cultural [conoci-

mientos, gustos, intereses, preferencias] y estrategias utilizadas en la selección de los libros. 2) Las respuestas de los estudiantes confirman que la experiencia de la lectura cuasi-espontánea —descrita en este documento— es una de las formas más cercanas al ideal de la lectura como actividad libre y como experiencia vital al interior de la institución escolar. 3) La actividad de hacerle comen-tario a lo leído permite al estudiante alcanzar dos logros fundamentales: ejercitar el derecho a escribir libremente y comenzar a construir su propia verdad. 4) El ejercicio de intentar la aplicación del contenido de lo leído a la vida personal constituye un camino promisorio hacia el logro de formarse para la vida, antes que para la erudición, la cual es parte de la vida, pero como estadio final, no inicial del ser humano.

Finalmente, para no caer en la fascinación del pernicioso efecto Pigmalión, se tiene plena conciencia de que esta experiencia ha sido solamente un pequeñísimo caso en dirección al diseño de una investigación en que se examinen rigurosamente todas las facetas del complejo problema de la lectura. La investigación continuada habrá de servir para realizar una mejor observación y verificación de fenómenos que, ahora, pueden resultar reflejo de una viva imaginación o de vulgar presentimiento.

Se espera recibir la crítica que ayude a enriquecer teórica y metodológicamente esta mirada sobre el acto lector a fin de que lo hecho y lo por hacer no se quede en deslumbrante quimera.**

* Por extensión, se puede investigar a fin de establecer el perfil lector del estudiante bogotano, por estratos, y colombiano, por regiones.

** Los comentarios acerca de este trabajo se pueden remitir al A.A. 033446 Bogotá 1, o al e-mail: sbarreroahotmail.com.

ANEXO I
MI PROYECTO PERSONAL DE LECTURA 1996
(ISABEL CRISTINA GAITÁN RUIZ - 10AT)

Autor	Obra	Observaciones
Pauline Verne	<i>Víctor</i>	Es una historia misteriosa e inverosímil ya que es un suspenso que comienza cuando una persona descubre que un auto la sigue. En sí, es una obra que entretiene y da lugar al lector para reflexionar sobre la responsabilidad de decir la verdad.
Julio Cortázar	<i>El perseguidor</i>	Es un libro que muestra muchas de las cosas que vivimos ahora, ya que trata de un drogadicto que quedándole poco tiempo de vida, encuentra en la música el sentido de su existencia. Me dejó la enseñanza de que «el que persevera, alcanza».
James Joyce	<i>Los muertos</i>	Es una obra muy verídica, puesto que da a conocer cómo en el transcurso del tiempo, la familia se dispersa. Me di cuenta que cuando la muerte llega, todo desaparece, por ejemplo, los rencores, los odios y la envidia.
Sigmund Freud	<i>Los sueños</i>	Es un libro que no me dejó enseñanza, ya que es más de psicoanálisis, porque cuenta los significados de los sueños.
Eduardo Galeano	<i>Mujeres</i>	Este libro me gustó bastante porque habla sobre las mujeres como lo más importante, deja a un lado el machismo y se dirige a nosotras como algo indispensable en la vida.
Ignacio Aldecoa	<i>El corazón y otros frutos amargos</i>	Es un libro muy triste puesto que muestra cómo las personas de bajos recursos económicos consiguen comida, y da a conocer todos los peligros que se corren en las calles.
Gabriel García Márquez	<i>La hojarasca</i>	Es una historia que muestra la realidad de las cosas porque es muy cierto que si uno obra mal en la vida, tarde que temprano se paga. Da a conocer que el egoísmo es lo único que no nos deja ser felices porque no estamos dispuestos a compartir con los demás.
Franz Kafka	<i>La metamorfosis</i>	Es un relato de un mundo no visto con los ojos sino con el alma, donde lo principal es el esfuerzo por cumplir metas mediante estados de ánimo y que ocurra lo que ocurra siempre hay esperanzas para seguir luchando por lo que uno quiere.

La educación nocturna

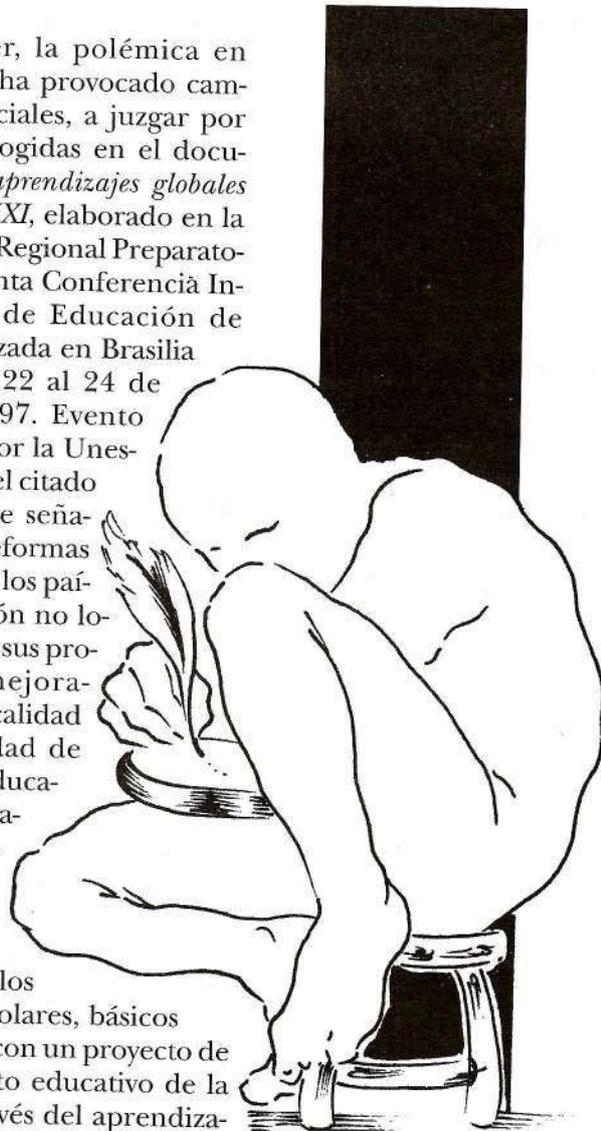
Apuntes para un debate necesario

Alfonso Acuña Medina*

Profesor Colegio nocturno San José, Maicao, La Guajira.

La polémica en torno a la educación de adultos se vuelve un tema recurrente, especialmente cuando se ponen de presente los problemas de la «calidad de la educación»¹ y de la cobertura educativa. No obstante, esta polémica ha dejado por fuera elementos básicos que forman parte de la realidad que hoy vive la educación de adultos, sea ésta formal, no formal o informal; de jornadas diurnas o nocturnas; presencial, semipresencial o a distancia. Obvia también, elementos claves como el contexto y la situación sociocultural de los maestros y de los potenciales beneficiarios de estos programas. Además que no se han tocado otros elementos que tienen que ver con su componente curricular, como planes de estudio, manejo del tiempo escolar, normas de convivencia y toma de decisiones, criterios pedagógicos y metodológicos; a los que se le adiciona la ausencia de un marco legal que propicie su desenvolvimiento. Lo que hasta el momento se ha hecho es trasladar mecánicamente los elementos componentes de la educación formal tradicional, con leves «ajustes» para «satisfacer» su creciente demanda.

Al parecer, la polémica en cuestión no ha provocado cambios substanciales, a juzgar por las ideas recogidas en el documento *Los aprendizajes globales para el siglo XXI*, elaborado en la Conferencia Regional Preparatoria de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos realizada en Brasilia (Brasil) del 22 al 24 de enero de 1997. Evento promovido por la Unesco-Ceaal. En el citado documento se señala que «las reformas educativas de los países de la región no logran articular sus proyectos de mejoramiento de la calidad y de la equidad de los sistemas educativos, con actuaciones sistémicas que armonicen las acciones que se realizan en los niveles preescolares, básicos y secundarios con un proyecto de potenciamiento educativo de la sociedad a través del aprendizaje permanente de los jóvenes y personas adultas». A renglón seguido el documento afirma que



«la realidad regional es que la educación pública de las personas adultas sigue poseyendo una muy baja cobertura y calidad educativa. En algunos casos, lamentablemente es ignorada o se ve debilitada técnica y políticamente en relación a otras áreas del cambio educativo»².

El informe puntualiza que «la reiteración del prejuicio de la educación de personas adultas —como una educación para pobres—, influye para que sea abordada, a nivel público, con criterio de subsidiaridad y de compensación».

En torno a los maestros señala que: «los educadores de personas adultas no han sido capaces de hacer razonar con más fuerza su opinión, lo que se refleja en una insuficiente capacidad de presión hacia los decisores de las políticas educativas y de organización de los sujetos de esta práctica educativa».

Estas ideas, entre otras, dan buena cuenta del estado actual de la educación de adultos en nuestro país. Frente a estas circunstancias es necesario profundizar el debate en torno a la educación de adultos, tratando de articularlo con el debate que, a nivel nacional, se viene desarrollando en torno a la educación en general.

Apostando a una polémica urgente y necesaria, dada la alta demanda, queremos compartir estas reflexiones, en calidad de maestros, en un colegio de educación formal para adultos-trabajadores o que están en necesidad de trabajar. Reflexiones compartidas con otros tres maestros de la misma institución educativa, quienes tenemos la responsabilidad de coordinar las acciones que posibiliten la elaboración y desarrollo de nuestro Proyecto

Educativo Institucional, denominado «semipresencialidad en la educación nocturna para el Colegio San José, de Maicao».

Maicao es un municipio ubicado en el departamento de La Guajira, frontera con Venezuela (a 11 km de la línea fronteriza), nacionalmente conocido por su actividad comercial, quien también padece los conflictos socioeconómicos de las zonas de frontera (inmigración-emigración y crisis económicas periódicas).

Esta primera reflexión la realizamos desde la mirada al desenvolvimiento de tres protagonistas principales de la comunidad educativa; estudiantes-trabajadores, profesores y directivos-docentes. En un primer momento focalizamos el análisis a los eventos más significativos que marcan el desenvolvimiento de los estudiantes-trabajadores en esta institución educativa nocturna. Es un análisis desde una experiencia particular, que no pretende ser más que un ejemplo para ilustrar la problemática en cuestión. Gravita en nuestra intención el deseo por explicitar los elementos particulares que la integran, elementos deliberadamente ocultos en las generalidades discursivas en torno al sector educativo.

Es claro que la educación formal para adultos, generalmente ofrecida por instituciones oficiales en jornadas nocturnas, requiere un marco de legalidad que puntualice su devenir y propicie el establecimiento de roles cualitativamente diferentes a los desarrollados en la educación formal diurna, donde trabajar no constituye un componente vital para el estudiante. Lo que viene ocurriendo es que la educación formal para jóvenes-adultos trabajadores en jornada nocturna, es una réplica de la educación

formal diurna. En esto la Ley General de Educación tiene mucho que ver, dado que a este respecto no hay puntualidad suficiente. En tal sentido, la resolución 3011 del 19 de diciembre de 1997, por la cual se hace una reglamentación a la educación para adultos, constituye un avance importante.

Si bien, no podemos desconocer estas dificultades de legalidad, el obstáculo más serio a superar es la actitud de algunos miembros de la comunidad educativa (maestros y directivos-docentes, para nuestro caso), de considerar la ley como un fin en sí misma, como un objetivo a cumplir. «No lo podemos hacer porque eso no está en la ley», no obstante, hay muchas cosas productivas para educación que sí están en la ley y tampoco las hacemos.

En nuestro entender, las leyes han de ser una herramienta que le faciliten al hombre las condiciones para la convivencia a estados deseados. Como tal, las leyes son de carácter histórico. Desde

1. A este respecto es oportuno consultar el documento de Guillermo Bustamante y Fabio Jurado: «Reflexiones sobre la evaluación, a propósito del lenguaje en la escuela». Recomendamos también el documento «La evaluación en lenguaje. Documento para maestros», equipo de investigación SNP-Icfes. Así como los documentos «El Programa Nacional de Incentivos: ¿apoya un mejoramiento de la calidad educativa?» y «Acerca de los instrumentos de factores asociados, aplicados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación», de Guillermo Bustamante Z.

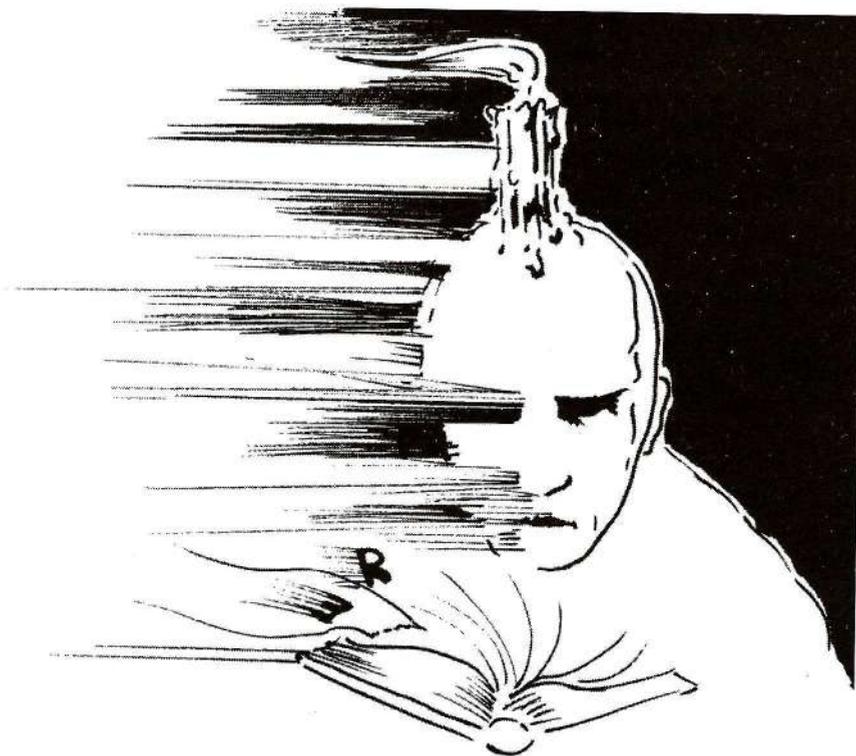
2. En Colombia, por ejemplo, el primer intento por reglamentarla se realizó casi cuatro años después de haber sido promulgada la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). En nuestras indagaciones hemos encontrado que el mayor número de instituciones que imparten educación para adultos son de carácter privado, dado que se ha convertido en un lucrativo negocio.

esta visión, los artículos 73, 76, 77, 78 y 79 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) ofrecen las bases suficientes para sustentar un proyecto escolar, con innovaciones pedagógicas incluidas. Pero, ¿cuántos miembros de una comunidad educativa comparten

esta visión de legalidad y cuál es su capacidad de convocatoria? A quienes trabajamos en la educación nocturna nos corresponde afrontar este conflicto de legalidad y poder de otros maestros, directivos-docentes, jefes de núcleos, supervisores, entre otros, quienes asumen la ley como un dogma y como un fin en sí misma.

En nuestras discusiones hemos encontrado que, más que un problema de legalidad, la educación de adultos, en cualquiera de sus expresiones, requiere un cambio de actitud de parte de quienes tienen a su cargo organizarla, financiarla e impartirla, sean entidades educativas, autoridades administrativas, directivas-docentes, maestros y, por qué no, estudiantes.

En lo que a los maestros se refiere, estamos en mora de dejar escuchar nuestras voces, como partícipes de una educación en



cia en la educación de adultos, en cualquiera de sus expresiones, que por lo visto no se agota en la calidad, la cobertura y la legalidad.

El reto que afrontamos quienes trabajamos en la educación nocturna pasa por

definir un proyecto educativo, preferiblemente colectivo, que consulte las necesidades e intereses de los jóvenes-trabajadores-estudiantes. Tal propuesta tendrá que articular la actividad laboral del joven-adulto con la acción educativa del maestro, buscando convertir su trabajo, no en un obstáculo, sino en un pretexto para desencadenar los procesos pedagógicos pertinentes. Se trata de buscar las condiciones individuales (el proyecto pedagógico del maestro) y/o colectivas (el PEI) para que el joven adulto al tiempo que trabaja en resolver un problema de ingreso económico para beneficio propio y de los suyos, pueda también estudiar y lograr las competencias necesarias para afrontar su proyecto de vida. La idea es recuperar un tanto parte de las ideas de Paulo Freire, de quien señala Víctor Reyes Morris (1997): «su secreto y el de los que trabajan con él, para lograr tama-

la que se viven eventos particulares, motivados por su realidad contextual y las condiciones socioeconómicas que les son propias. Se hace pertinente colocar en el plano de lo discutible la educación formal nocturna para adultos-trabajadores. Ello exige una mirada a nuestro quehacer pedagógico y metodológico, a los planes de estudio; (¿tienen ellos algo que ver con el trabajo de los estudiantes?); al manejo del tiempo escolar, (¿consulta las necesidades e intereses de los estudiantes?); al gobierno escolar (¿la toma de decisiones y las normas de convivencia tienen en cuenta la condición de adultos de los estudiantes?); a los criterios de comunicación y de interacción, (¿promueven el respeto y la democracia en la institución?). El marco de esta discusión será el espacio propicio para visionar las propuestas y abordar la problemática que hace presen-

ño éxito, es no descontextualizar la enseñanza de la realidad misma y es ésta la que provee los contenidos de enseñanza o de diálogo».

Estudio y proyecto de vida: una mirada desde los estudiantes

Hablar de los estudiantes en un colegio de educación nocturna para adultos, constituye una ardua y compleja tarea, dada la multiplicidad de eventos dispersos y disímiles que allí conviven. Aquí los discursos generalizantes y los informes estandarizantes carecen de soporte³. No obstante, los grupos sociales elaboran verdades que circulan y son aceptadas y compartidas más allá de las especificidades del grupo y en contextos diversos. Tal es el caso de la visión en torno a la educación, el colegio, el maestro, el estudiante, el futuro, entre otros.

Es indudable que los estudiantes de la jornada nocturna, como cualesquiera otros, asocian su futuro y el de su familia con el estudio. Hay entre ellos, y en la sociedad en general, una noble valoración por el ejercicio de estudiar para su preparación hacia el futuro. Naturalmente, ese futuro no lo desliga del trabajo o de su intención de trabajar. *“Me gustaría dedicarme a mi trabajo y seguir estudiando para ser alguien en la vida, de una gran sociedad”*⁴, parece ser la idea que habita en la conciencia de estas personas para orientar su vida. Su futuro tiene múltiples direcciones, pero casi siempre está condicionado por el factor ingreso económico. Esta variable se encuentra democráticamente repartida entre todos los estudiantes de los secto-

res medios y bajos de la población sin distinción de sexo, edad, ideología, credo religioso, raza, jornada y/o modalidad de estudio, sólo que en la educación nocturna es al mismo estudiante al que casi siempre le toca sortear esta dificultad. *Tengo que trabajar para poder seguir estudiando ya que no tengo los medios suficientes. Me gustaría, si tuviera la manera, estudiar bacteriología. Tengo que buscar un empleo para seguir estudiando.*

Trabajo y estudio constituyen una unidad interactuante, a partir de la cual se define el proyecto de vida de estos jóvenes-adultos. La escuela cumple con sus propósitos si puede proporcionarles las condiciones para que, sin dejar de trabajar, prosigan en su empeño y hagan realidad su deseo de ser *“una buena pediatra, porque es una buena carrera”*. O también *“ser una enfermera para ayudar a todo el que lo necesita”*; naturalmente, hay también quienes acarician el deseo de *“estudiar en una universidad y graduarme de ingeniero de electrónica y luego en sistemas para poder trabajar independientemente”*. Proporcionándoles también las condiciones para que, sin dejar de estudiar, puedan cumplir con las responsabilidades que les demanda el trabajo en tanto éste les posibilite el cumplimiento del primero y la satisfacción de otras necesidades básicas. *“Tengo que trabajar para seguir adelante y ayudar a mi familia. Soy mayor de edad y me gustaría trabajar duro. Tengo que hacer muchas cosas, por ejemplo, trabajar para ayudar a mis padres a costear una carrera que me guste”*.

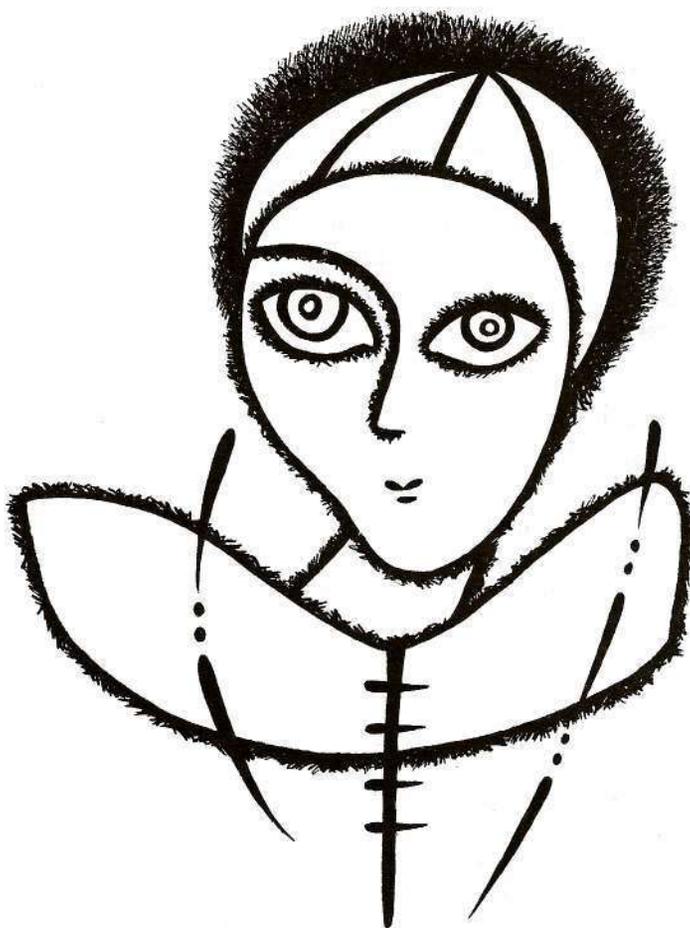
No es tan cierto que el horizonte de intencionalidad de estos jóvenes se agote con el nivel de educación media y su grado de bachiller. Al menos, eso es lo

que dejan ver los estudiantes con quienes venimos trabajando, otra cosa es que no logren avanzar por múltiples razones dignas de investigar, aumentando el índice de «deserción escolar» o expulsión simbólica de la escuela, agudizando otro de los componentes de la crisis educativa en el país. En nuestro caso, este índice es alto en los niveles de 6º a 9º, pero disminuye positivamente a niveles casi de cero en los grados 10º y 11º de la educación media. (El colegio, por razones comprensibles, no tiene el ciclo de básica primaria). La universidad y el Sena constituyen las instituciones hacia las que miran estos estudiantes, no obstante, tienen como alternativa otras instituciones que ofrecen cursos de capacitación técnica, especialmente en el área de informática. *«Me gustaría trabajar secretariado-recepcionista»*. *«Tengo que tomar un curso de administración agropecuaria»*. *«Me gustaría realizar un curso en el Sena y luego estudiar en la universidad»*. *«Me gustaría inscribirme en el Sena de mujeres en Riohacha y hacer un curso de secretariado sistematizado»*. Naturalmente, hay quienes amplían su proyecto de vida: *«Me gustaría trabajar y estudiar, ser una buena esposa y madre»*. *«Me gustaría primero que todo, resolver mi situación militar para poder seguir con mis metas trazadas y resolver algunos problemas familiares»*.

3. Un salón de clase es compartido con estudiantes cuyas edades oscilan entre 14 y 17 años. Hay unos que trabajan y otros que están desempleados o subempleados, los hay también con hogares constituidos, o quienes son madres o padres solteros. Esto puede darnos un indicio de la composición del colegio respecto a sus docentes, donde en ocasiones encontramos estudiando a padre e hijo o madre e hijo.

4. Lo escrito en cursiva lo tomamos de manera textual y representa las voces de los estudiantes.

En el trabajo investigativo que venimos realizando hemos encontrado un detalle que debe poner a meditar a quienes pretenden hacer depender el Proyecto Educativo Institucional de las condiciones económicas predominantes. La inmensa mayoría de los estudiantes-trabajadores afirman que su actividad laboral está directamente relacionada con el comercio, nacionalmente reconocida como la principal actividad económica de esta ciudad. No obstante, en pocos casos se detecta el deseo, entre ellos, por optar hacia una carrera profesional directamente relacionada con la compra y venta de productos. Generalmente encontramos entre sus preferencias las ingenierías, el secretariado, la salud, la arquitectura y la informática. Eso sí, todos desean ingresar a la universidad. Hemos encontrado también otro hecho muy significativo que reafirma una problemática ampliamente denunciada por el maestro Estanislao Zuleta (1994) y tiene que ver con nuestros deseos. «...Nuestra desgracia no está tanto en la frustración de nuestros deseos, como en la forma misma de desear. Deseamos mal». Amparados en esta debilidad en nuestra estructuración, algunos estudiantes desean *“tomar un curso de administración agropecuaria de año y*



medio, patrocinado por una empresa de aceite para luego ser contratado por la misma, estudiar en una universidad y graduarme de ingeniero de electrónica y luego en sistemas para poder trabajar independiente, aunque carezco de recursos económicos”, sólo falta agregar que en esa medida puedo “pensar en un futuro lleno de beneplácito”.

Los roles de los estudiantes: de la legalidad a la realidad

No obstante su condición de adultos, con las consecuencias sociales y culturales que de ella se derivan, no obstante el ideal, los fundamentos, el perfil de los estudiantes y los objetivos de la institución, los fines del siste-

ma educativo colombiano, apoyados en principios de libertad, igualdad, tolerancia, etc., los roles, los momentos, la utilización de los espacios y los recursos y otros eventos de importancia para el devenir de la escuela, son definidos y hasta impuestos por la institución, que habla y actúa a través del rector, coordinadores y profesores. En mayor o menor grado, la vida institucional está orientada por esquemas conceptuales elaborados para formar y educar a niños y «adolescentes»; desde allí hablamos y

actuamos.

En nombre de la ley, que, como vimos, no es su ley, a los estudiantes-adultos de la jornada nocturna, como a los «adolescentes» de la jornada diurna, se les impone un código disciplinario, fundamentalmente punitivo y coercitivo (ver: antiguo manual de convivencia del colegio nocturno San José) y un plan de estudio compuesto por 11 áreas «obligatorias» del saber, en una jornada de tres horas y medias de trabajo. Recuérdese que la ley establece 12 áreas obligatorias y fundamentales más cuatro transversales, partiendo del presupuesto de que el colegio tiene jornada única.

Para cumplir con la ley, en el PEI se introduce como uno de sus componentes las llamadas áreas transversales, entre ellas: «utilización adecuada del tiem-

po libre». ¿Podemos hablar de tiempo libre en unas personas cuya jornada de trabajo es permanente? (ver video «ilusiones de la noche»). El Sistema Nacional de Pruebas, SNP, a través de sus temidos exámenes anuales los equipara y los coloca en competencia con el resto de estudiantes que terminan el nivel medio en todo el país, sin importar las particularidades de estos jóvenes estudiantes-trabajadores. El resultado inmediato: un complejo de culpa, generalizado en el colegio, como consecuencia de los bajos puntajes obtenidos. A este respecto, no estamos solicitando preferencias y facilidades especiales para esta educación, que agudice su cuestionado nivel de calidad. Procuramos otras miradas, otro sentido, otros conceptos de calidad para el Sistema Nacional de Pruebas, SNP, que parta de otros presupuestos teóricos y metodológicos. En ese sentido, tenemos que enriquecer el debate.

Amparados en el espíritu de legalidad que venimos denunciando, hasta hace unos años atrás, existió en la institución una «Asociación de Padres de Familia» de unos estudiantes que son también padres de familia. Es más, en el evento de presentarse alguna contravención a la normatividad, el primer paso es convocar a su acudiente o padre de familia.

Como el consejo directivo exige entre sus integrantes la presencia de dos padres de familia, hay la intención de revivir esta figura, todo para ajustarse a la ley. En la coyuntura actual, asistimos a un rico debate en el seno de la institución. El consejo electoral, dirigido por el rector y dos maestros, con ley en mano (Ley 115 de 1994) re-

claman que el personero de los estudiantes debe ser de undécimo grado. Con la Constitución en la mano (la de 1991), amparados en el derecho a la igualdad, otro sector de estudiantes y maestros, reclaman que el personero puede ser de cualquier curso. Por lo pronto, por abrumadora mayoría, los estudiantes eligieron a un estudiante de noveno grado. Se prevé impugnación y el debate debe continuar, sano, como hasta hoy.

Poner de presente todos estos eventos es de cardinal importancia para explicitar los elementos que componen la problemática de la educación nocturna, vista desde el desenvolvimiento de los sujetos que protagonizan su devenir, especialmente, desde los estudiantes. Estos elementos conocidos, aunados con otros que están por aflorar en la investigación en curso, son el fundamento para nuestra afirmación en el sentido de que la educación nocturna para adultos-trabajadores, al menos la educación formal, no ha logrado consolidarse como proyecto educativo, atendiendo a sus particularidades y a su realidad sociocultural. La pertinencia de esa necesidad se apoya en las tendencias pedagógicas que definen el quehacer educativo en relación con el contexto y con las realidades sociales e históricas vigentes.

Que la educación nocturna para adultos-trabajadores sea una réplica de la educación diurna, es señal inequívoca de que en la mente de los maestros y directivos-docentes que en ella laboramos debe pasar algo que nos mueve a reproducir los elementos componentes de un modelo sin consultar las particularidades de nuestro medio sociocultural.

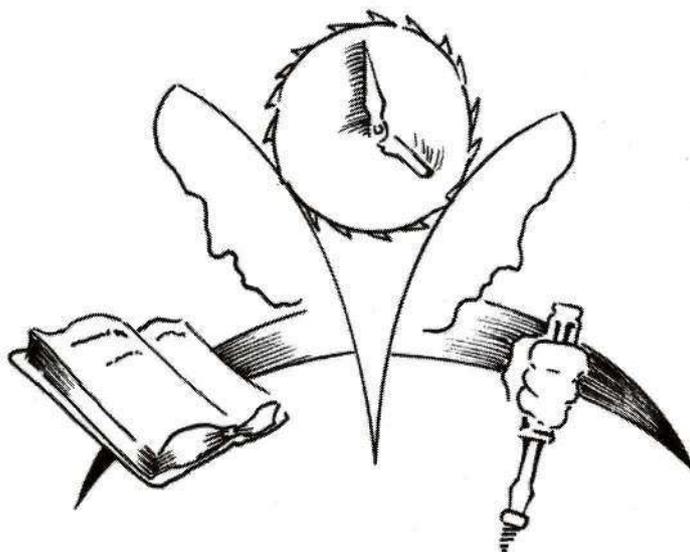
Pero también debe pasar algo en la mente de los estudiantes que aceptan y hasta promueven su condición de dirigidos o de tutorados. En su desenvolvimiento en el colegio se observa fácilmente su disposición a obedecer y aceptar acríticamente las determinaciones que se tomen por los sujetos revestidos de poder en la institución. Esta condición de heteronomía es una reproducción de la educación diurna. No obstante, más allá de las fronteras del colegio, son autónomos para contraer matrimonio, buscar trabajo, cumplir con los compromisos que de ello deviene, elegir y ser elegido, etc. Este estado de autonomía parece desvanecerse en el ámbito escolar. En efecto, como cualquier otro estudiante de cualquier colegio del país, no escapa a aceptar que el maestro sea *“la persona que nos sirve como guía conductor para poner a trabajar el cerebro del estudiante y lograr un buen desarrollo”*. Para completar esta imagen, está seguro de que su maestro *“es el que nos instruye y nos orienta ante cualquier situación que se nos presente y es el que nos apoya en cuanto a lo que de saber se trata”*. Esta concepción de maestro es concomitante con la concepción que él tiene de sí mismo, la que, por supuesto, tendría cualquier estudiante de cualquier colegio del país. *El alumno no es más que aquella persona que viene al colegio para ser orientado, para conocer lo que en la casa no pueden darle, es aquella persona que va a un plantel educativo a adquirir el conocimiento que enseñan los profesores*. Tales definiciones reflejan las concepciones de maestros, de estudiantes, de escuela, de conocimiento y de enseñanza que circulan en la educación nocturna para adultos-trabajadores. ¿Qué condiciones han

propiciado esta reproducción paradigmática tanto en maestros y estudiantes como entre directivos docentes?

Estudio-empleo-desempleo

No es fácil que este joven estudiante-trabajador elija entre el colegio y el trabajo. Ambos tienen para él un sentido vital para su porvenir. Tal decisión está asociada con otros factores extraescolares: el cumplimiento con los deberes familiares, la presencia de hijos, el apoyo económico de terceros, etc. Lo ideal sería quedarse con los dos en tanto trabajo y estudio no son incompatibles, más bien nos asiste el reto de convertir el trabajo en un pretexto para la enseñanza. Frente a la disyuntiva estudio-trabajo, la mayoría de los estudiantes con los que venimos trabajando, optan por el estudio, dado que *“el saber es el mejor tesoro que una persona puede tener, o el colegio, porque en el futuro puedo tener otra mejor oportunidad de trabajo”*, o también, *“el colegio, porque de él depende un mejor mañana para mí y para mi familia”*. Naturalmente hay quienes optan por el trabajo *“porque por medio de él puedo estudiar más adelante, o me quedo con el trabajo porque de mí depende el sustento de mi familia”*.

Hay suficientes argumentos para reconocer la alta valoración que han desarrollado estos jóvenes para con el colegio y el estudio, ello no invalida la discusión necesaria en torno a su compromiso con el estudio y la calidad de estudiantes que circulan por



la jornada nocturna. Nos parece significativo relevar esta dimensión de la problemática en la perspectiva de eventuales propuestas alternativas. La valoración que han desarrollado los estudiantes de la jornada nocturna hacia el estudio tiene que ver con su futuro, todos están de acuerdo en que apropiados del saber tienen un mejor porvenir. Pero además, hay un amplio reconocimiento en que el conocimiento elaborado en el colegio les ha permitido *“sacar una buena cuenta y relacionarme mejor con los clientes”*.

Cumplir con los compromisos que se derivan de su condición de estudiante-trabajador es un reto que exige de estas personas una alta cuota de sacrificio, más aún cuando la jornada de trabajo está determinada, no por el código laboral, sino por la demanda de los bienes comercializados y por los intereses en juego entre el patrón, el consumidor, el empleado y el trabajador independiente⁵. Trabajar es, públicamente reconocido por todos los miembros de la comunidad educativa, el principal obstáculo que tienen estas personas

para cumplir con sus deberes de estudiar, no para asistir al colegio. Comúnmente, asisten al colegio sin estudiar *“porque no tuve tiempo”*. Asistir al colegio sin estudiar está motivado porque algunos profesores pasan lista y llevan un riguroso conteo de las inasistencias y éstas se constituyen en otra causal para perder la asignatura; así lo establece la norma. Claro que hay también aquellos jóvenes que

utilizan el trabajo como un pretexto para justificar su irresponsabilidad. En ello se refleja también el tipo de sujeto que circula por esta jornada. Definitivamente el tiempo es un componente de cardinal importancia en la formulación de un Proyecto Educativo para adultos trabajadores. Esto se hace más relevante por cuanto hacemos parte de una sociedad que se ufana de su mala distribución y utilización. En nuestro trabajo investigativo hemos encontrado que la falta de tiempo es la principal variable que les impide a estos jóvenes cumplir con sus deberes de estudiantes. A este respecto se refieren ellos: *«A veces no me alcanza el tiempo para estudiar porque yo trabajo»*. *«Vengo cansado porque yo trabajo y esto es muy duro para cumplir con el estudio»*. *«La dificultad es que carezco de tiempo, que a veces no me alcanza para hacer trabajos o estudiar, por la obligación que tengo de*

5. Algunos estudiantes afirman que su jornada de trabajo, como vendedores de agua en carrotaques, se inicia a las dos de la mañana y se termina a las cuatro de la tarde aproximadamente. En este trabajo, no hay variaciones puesto que todos sabemos que Maicao carece de acueducto.

trabajar para poder cumplir con mi responsabilidad como jefe de hogar». Es oportuno preguntarse por las alternativas que el sistema educativo les ofrece a estas personas o sobre lo que viene haciendo cada colegio en su Proyecto Educativo Institucional, o por lo que viene haciendo cada maestro o directivo-docente frente a esta cruda realidad.

La escuela es un espacio donde se vivencian los eventos y los conflictos de la sociedad en la que se encuentra. Muchos de los elementos que componen la crisis estructural de nuestra sociedad hacen presencia en las instituciones de educación nocturna, en mayor o menor grado. Violencia, droga, alcohol, insatisfacción de necesidades básicas, desesperanzas, alienación, desempleo, entre otros, conviven con los más nobles ideales y proyectos de vida, en una comunidad que conserva un alto sentido de valoración sobre la institución escolar. En este contexto encontramos manifestaciones de la aguda crisis por la que atraviesa hoy la comunidad maicaera.

El descenso vertical de la actividad comercial, como consecuencia de la apertura económica, ha agudizado el problema de desempleo entre estos estudiantes-trabajadores. Estamos hablando de una amplia franja de población. Estudiantes desempleados que mantienen una enorme resistencia para no ser contados entre los que abandonaron el colegio y al mismo tiempo, alimentan la esperanza de conseguir un trabajo. *«Si no estoy trabajando, no es porque no quiero, sino es porque no encuentro trabajo».* *«Estoy estudiando en la jornada nocturna porque anteriormente trabajaba».* *«Estoy estudiando en la noche porque anteriormente tenía mi trabajo*

estable». *«Estudio en la nocturna esperando una oportunidad de trabajo».* *«Estaba trabajando pero por las circunstancias en que se encuentra nuestra ciudad, me despidieron y quedé sin empleo».* *«Estoy pendiente de un trabajo y poder combinar ambas cosas».* Son éstos unos indicadores que anuncian la presencia de uno de los problemas más serios en las instituciones de educación nocturna, probablemente en todo el país. En el debate saldrán más elementos.

No todos los que estudian en la noche lo hacen pendientes de trabajar o padecen las mismas dificultades, es más, algunos confiesan no tener dificultades. *«Estudio en la noche porque cuando yo cuando llegué a Maicao a estudiar en el Santa Catalina, pero no tenía ninguna clase de palanca, decidí meterme en la jornada nocturna porque vi que era una jornada para mayores y hay que experimentar todo en la vida. Soy casada y tengo un hijo, tengo un bebé y un esposo el cual atender en el día. No tengo ninguna dificultad porque al llegar al colegio, debo tener claro qué debo hacer o qué me propongo hacer. No tengo ninguna dificultad porque a pesar que tengo mi hogar y mi hijo no he tenido ningún obstáculo».* En este mosaico de problemas encontramos también aquellos que no tienen ninguna motivación para estudiar en la noche, lo hacen porque no se les ofrece la oportunidad de hacerlo en el día. *«Me gustaría pasarme para la jornada diurna ya que casi todos mis estudios los había hecho en la diurna, pero ya la decisión no sería mía sino de los rectores. Me pasaría para la jornada diurna porque ya estoy acostumbrada a estudiar de mañana y eso que hice de estudiar de noche no me gusta para nada. Me pasaría porque en el diurno veo más materias y hacen laboratorios que no ve uno en la nocturna».*

La denuncia de toda la problemática anterior, desde nuestra condición de maestros de una jornada nocturna, permite profundizar en los elementos ya enunciados y resaltar otros que aún no aparecen. La idea es poner en el centro de la discusión los problemas particulares de la educación nocturna, en la perspectiva de formular una propuesta solidaria con sus realidades. Tal intencionalidad no la vemos por fuera del debate nacional en el que se está, en la búsqueda de una identidad para la educación en el país, con base en nuevos fundamentos teóricos y metodológicos□

Bibliografía

Ministerio de Educación Nacional,
Ley General de Educación,
Santafé de Bogotá, 1994.

— Resolución 3011. Bogotá, 1997.

Reyes Morris, Víctor. «En el frente del analfabetismo». Lecturas Dominicales, *El Tiempo*. Santafé de Bogotá, 15 de junio de 1997.

Unesco-Ceaal. «Los aprendizajes globales para el siglo XXI. Nuevos desafíos para la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina». Bogotá, 1997.

Zuleta, Estanislao. «Elogio de la dificultad», en: *Elogio de la dificultad y otros ensayos*, Cali, Fundación Estanislao Zuleta, 1994.

Pedagogía de la escritura creadora



**Javier Jaramillo F.,
Esperanza Manjarrés**
Cooperativa
Editorial Magisterio.
Colección Aula Abierta
Primera edición, 1998

Este libro introduce en el trabajo teórico práctico que en nuestro país se ha llevado a cabo desde la década de los años setenta hasta nuestros días sobre los llamados Talleres de Literatura, una ruptura tan radical y a tal extremo, que estoy seguro de que si se vuelve a hablar de talleres, se hará desde el punto de vista desde el cual este libro es *pedra angular*; me refiero a la *Pedagogía de la escritura creadora*, pues de lo contrario en lugar de avance en la búsqueda de nuevos horizontes, no sólo estaríamos retrocediendo sino pretendiendo tapan el sol con una mano.

Las cualidades que tiene este novedoso libro de pedagogía son múltiples. Entre las más definitorias están:

1. Coherencia didáctica del texto, la cual se manifiesta en la claridad de los temas presentados, en la lógica del desarrollo de la teoría y del método, en el lenguaje claro y distinto,

en la cohesión de las ideas y planteamientos, y en la propia manera de ejemplificar y de proponer actividades prácticas, semánticas, lúdicas, que desarrollan las habilidades y destrezas en el uso estético de la lengua con miras a lo que los autores llaman «convocación de lo literario».

2. Solidez teórica y metodológica, pues en el libro se manejan amplios conocimientos y dominio de las teorías y de los autores que han intentado sus propios derroteros para abordar el fenómeno literario en este siglo. Así mismo, una profunda y problemática –en el sentido de personal, comprometida y crítica– lectura de textos literarios y de autores, los cuales han servido de modelo retórico para las lúdicas y los ejercicios en dirección de la escritura creativa.

3. Estilo original, claro, didáctico, creativo y apropiado. Un estilo tan claro que pienso que pocas veces la profundidad se ha vesti-

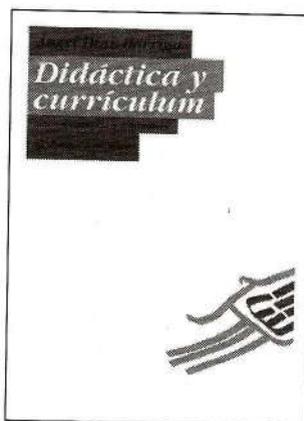
do de tanta sencillez para aparecer delante de los ojos del lector y de los alumnos.

4. Alcance universal, pues el libro no sólo demuestra las posibilidades que tienen los profesores, estudiantes y un curso de literatura en un instituto de secundaria, sino también el amplio mundo que se abre tanto para los cursos de literatura como para

los de matemáticas, biológicas, sociales, humanidades, estéticas y físicas, entre otros, en todas las escuelas de primaria y secundaria y universidades de este país.

Oscar Castro García
Profesor, Posgrado en
Literatura Colombiana
Universidad de
Antioquia

Didáctica y currículum



Angel Díaz Barriga
Edición corregida y
aumentada, Paidós
Educador, México,
1ª edición, 1997

Durante siglos, los educadores se han planteado un dilema fundamental: ¿educar para «llenar cabezas» o para que los sujetos elaboren sus propias ideas? Cada sociedad y cada época han ofrecido y puesto en práctica diferentes respuestas que se reflejan en los programas de estudios, en el currículum y en el quehacer didáctico en general.

¿Cómo se articulan el currículum y el trabajo docente con las expectativas de las instituciones y de la sociedad? En los progra-

mas de estudios confluyen las concepciones de los diferentes actores que intervienen en el trabajo educativo; son espacios de encuentro de instituciones de enseñanza, maestros y alumnos, donde el docente puede recrear sus ideales pedagógicos. No obstante la importancia de estos instrumentos, su sola elaboración no basta para modificar el funcionamiento del salón de clases. El papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje no debería ser el de un mero ejecutor de

programas: el profesor tiene en sus manos una responsabilidad crucial en la actitud pedagógica. Este hecho ineludible lo obliga a reflexionar sobre la naturaleza de su propia función y sobre el alcance de su trabajo cotidiano en el aula.

Lejos de quienes piensan que los programas son un problema exclusivo de la burocracia escolar, se puede decir que son un espacio que permite que el docente recree sus ideales pedagógicos, y como tal puede convertirse en un ámbito para la experimentación de sus mejores ideas educativas, si tanto los docentes como las instituciones entienden los diversos significados de un programa; el programa es un punto de partida, es un proyecto, es la posibilidad de ejecutar el trabajo en el aula y, simultáneamente, es el espacio donde el docente está obligado a inventar, a revisar si los grandes proyectos, metas y utopías de la educación se pueden realizar en determinadas condiciones escolares y grupales. De esta manera,

el programa es un espacio vivo y un reto a la creatividad, y no un cartabón que se debe seguir como lo suelen considerar sus críticos.

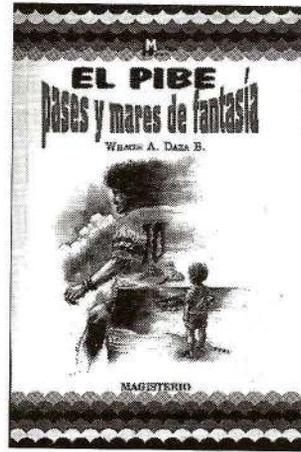
Didáctica y currículum abordan éstas y otras cuestiones de fondo relacionadas con el trabajo docente, con la formulación de programas de estudios y con la educación en general. En esta puesta al día de un libro ya clásico que ha contribuido a la formación de varias generaciones de maestros latinoamericanos, Angel Díaz Barriga realiza un minucioso análisis de las distintas propuestas y prácticas didácticas presentes en los sistemas educativos contemporáneos e incorpora a su reflexión otros rasgos de la sociedad actual que repercuten en la actividad del maestro.

Angel Díaz Barriga es profesor e investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México y actualmente dirige el Centro de Estudios sobre la universidad de esa misma casa de estudios.

El Pibe, pases y mares de fantasía

La vida de Carlos Alberto Valderrama Palacio, el "pescaíto dorado" de Santa Marta, ha sido llevada al terreno de la literatura a través de una biografía novelada, donde su autor Wil-

mer Daza Bohórquez no sólo destaca los aspectos futbolísticos desde su infancia, cuando empezó con sus pies desnudos a acariciar la pelota de trapo y a vestir las primeras



Wilmer A. Daza B.
Editorial Magisterio,
Colección Montaña
Mágica, Primera edición,
1998, 148 páginas.

camisetas representando con gallardía a su cuadra en las polvorosas y soleadas calles de su barrio Pescaíto, para luego iniciar en firme y en serio su triunfante vida deportiva, en la gloriosa cancha de La Castellana, lugar por donde entró el fútbol al país, cuando las flotas inglesas anclaban en el puerto de Santa Marta; y semillero de los más reputados jugadores de la región y de Colombia. De allí salieron los hermanos Arango: Carlos, Alfredo y José del Carmen, Justo y Aurelio Palacios, Eduardo Retat, el difunto «pescaíto» Calero y la saga de los Valderramas: Jaricho (padre del Pibe), Toto (tío), Didí, Ronald, Alan (hermanos) y el propio Pibe.

Igual, este texto literario muestra la parte humana del Pibe, su tránsito por el liceo Celedón, sus amorfios con sus novias y esposa al son de *El Testamento* de Escalona, el esfuerzo de su progenitor, como tal y como profesor (hoy día rector del colegio oficial John F. Kennedy) para que

su hijo le hiciera un gol a las letras.

La solidaridad y sencillez con su familia y amigos de cuadra y barrio, la disciplina en y por fuera de la cancha de fútbol, el amor por su Selección Colombia y por supuesto, las contingencias que le ha deparado la vida todos estos aspectos son de alguna manera un llamado de reconocimiento, orgullo e identidad cultural, como también un ejemplo para la juventud colombiana, presentado en este esfuerzo literario con un lenguaje sencillo, ágil y metafórico.

Hoy más que nunca el país necesita personajes que encarnen la esperanza, la alegría y la capacidad de liderazgo para armar equipos que jueguen limpio, en paz y con los valores de la solidaridad y la convivencia.

El magisterio colombiano como orientador de niños y de jóvenes ha visto en el Pibe Valderrama una personalidad que por su disciplina deportiva, amor a la patria y la entrega a

causas nobles, es digna de ser puesta como ejemplo para las nuevas generaciones.

Por tal motivo, la Cooperativa Editorial Magisterio presenta a la opinión este libro sobre la vida del

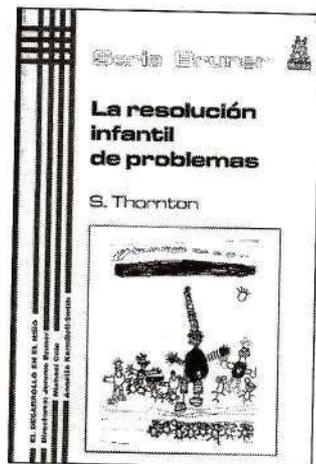
jugador samario con la esperanza de contribuir a reforzar los valores positivos de nuestra nacionalidad.

el núcleo de aquello a lo que hacemos referencia al hablar de inteligencia. La capacidad para identificar una meta, planificar cómo alcanzarla, y ejecutar ese plan es la esencia de toda actividad inteligente. En esta obra la autora sintetiza las importantes ideas y hallazgos de la investigación actual sobre esta importante cuestión.

¿Cómo podemos explorar las motivaciones y los procesos mentales que los niños aportan a la resolución de problemas? ¿Cómo podemos descu-

brir, por ejemplo, qué fue lo que llevó a James a la decisión de techar su refugio con helecho en lugar de hierba u hojas, o cómo concibió Simon la idea de entretrejer los tallos de helecho de manera que no se deslizaran por el tejado? ¿Cómo podemos descubrir qué motivó a estos dos niños para que se afanaran durante seis horas en su tarea, cuando la simple propuesta de hacer los deberes o de ordenar su habitación causaría un agotamiento inmediato?

La resolución infantil de problemas



Stephanie Thornton
Colección Psicología
Serie Bruner
Ediciones Morata S.L.
Madrid, España
1998, 168 páginas

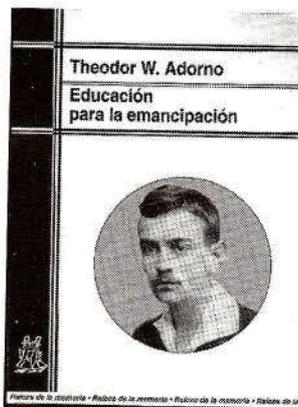
Un niño de 1 año que intenta construir una torre de bloques puede causar su caída estrepitosa y, sin embargo, su hermana de 5 años realiza fácilmente esta tarea. ¿Cómo se desarrollan las destrezas de resolución de problemas? Stephanie Thornton examina en esta obra investigaciones recientes efectuadas desde diversas perspectivas.

Lo que encuentra esta autora puede sorprendernos: el éxito en la resolución de estos problemas depende menos de lo listos que seamos –o, como afirmó Jean Piaget, de lo avanzada que sea nuestra

destreza en razonamiento lógico– y más del conocimiento factual que adquirimos a medida que aprendemos e interpretamos las claves del mundo que nos rodea. Las destrezas de resolución de problemas evolucionan a través de la experiencia. Pero, como propuso L. S. Vygotsky, la interacción social tiene una gran importancia. La resolución acertada de problemas es un proceso social. Compartir tareas de este tipo –con adultos expertos y con otros niños y niñas– es vital para el desarrollo infantil.

En realidad, la resolución de problemas está en

Educación para la emancipación



Theodor W. Adorno
Colección Pedagogía
Raíces de la memoria
Ediciones Morata S.L.
Madrid, España
1998, 136 páginas

Theodor W. Adorno está considerado como uno de los intelectuales más influyentes y brillantes de este siglo, pero su aportación pedagógica ha pasado injustamente desapercibida hasta el momento. Los grandes desastres ocasionados por el nazismo y las dictaduras le llevaron a valorar la importancia de los sistemas educativos en la construcción de sociedades democráticas.

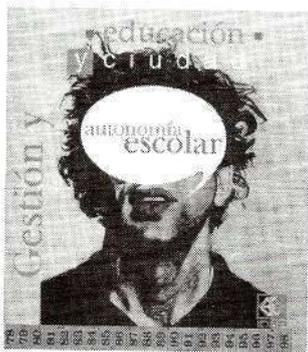
En esta obra el autor constata cómo a veces también la formación puede conducir a la barbarie y a la dominación; algo que el nazismo puso de manifiesto al propugnar en las instituciones escolares una «falsa cultura», a la vez que impedía el pensamiento crítico. Uno de los principales interrogantes que el filósofo se plantea es cómo puede este mundo, tan de-

sarrollado científica y tecnológicamente, presentar al mismo tiempo tanta miseria.

Prestar atención a lo que está sucediendo obliga a atender la formación de las personas, analizar el papel tanto de las instituciones como de los medios de comunicación y, entre éstos, el de la televisión. Capítulos como: «¿Qué significa superar el pasado?», «La filosofía y los profesores», «Televisión y formación cultural», «Ta-

búes sobre la profesión de enseñar», «Educación después de Auschwitz», «Educación, ¿para qué?», «Educación para la superación de la barbarie» y «Educación para la emancipación» son suficientemente sugerentes y demuestran el interés de Adorno por la dimensión emancipatoria que debe promover una educación, una cultura y una ética destinadas a la formación de personas democráticas.

Educación y Ciudad: gestión y autonomía escolar



Educación y Ciudad
Revista del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico IDEP, No. 5, junio de 1998, 124 páginas

Esta nueva edición de la Revista Educación y Ciudad, que edita trimestralmente el IDEP, se ocupa de un tema de interés y actualidad para la educación: la gestión y la autonomía escolar. Considerada uno de los grandes logros y aportes de la Ley General de Educación, la autonomía escolar ha provocado significativas transformaciones en el quehacer diario de las insituciones educativas. Un análisis de la ex-

periencia en el Distrito Especial de Santa Fe de Bogotá es realizado a través de los artículos *Proyecto Educativo Institucional. Gestión y autonomía en Santa Fe de Bogotá* de Jesús Hernández Pérez, Martha Cárdenas y Pedro Lucas Gamba; *Autonomía Institucional: el reto de fin de siglo*, de Amparo Ardila; *Los grandes cambios en la educación durante la década de los noventa*, de José Luis Villaveces.

De especial interés resulta el artículo *El impacto de la descentralización sobre la calidad del servicio escolar*, de Clemencia Chiappe, actual directora del IDEP, quien examina los antecedentes del proceso descentralizador en la educación, realiza una descripción y evaluación de su puesta en marcha, así mismo examina el el impacto de todas

las reformas adelantadas en los últimos 10 años sobre la escuela, su autonomía y sobre las condiciones en que se adelantan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Concluye con un conjunto de recomendaciones sobre el proceso de descentralización en la educación y en favor de la autonomía de la institución escolar.

Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa Relme 12

Martha Bonilla Estévez
Miembro del Comité Nacional Organizador
Relme 12, Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

En la semana comprendida entre el 6 y el 12 de julio del presente año se realizó en Santa Fe de Bogotá, con sede en la Universidad Nacional de Colombia, la doceava versión de la Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa - Relme 12. Esta reunión tiene como objetivo fundamental el desarrollo y fortalecimiento de la comunidad de educadores matemáticos que trabajan en los países de habla hispana; en esta ocasión, y por primera vez, le correspondió la sede a un país latinoamericano, lo que constituye una muestra del grado de desarrollo de la comunidad de educadores matemáticos en Colombia.

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia y Pedagógica Nacional, unieron sus esfuerzos para aceptar el reto de organizar un evento de esta naturaleza y contaron con el apoyo de instituciones públicas como el Ministerio de Educación Nacional y de algunas instituciones privadas de educación media y superior, con lo que se logró una asistencia masiva de profesores de muchas regiones del país, así como de los diferentes países de la región.

Cerca de un millar de asistentes se hicieron presentes, provenientes de los países del área del Caribe: México, Guatemala, Panamá, Costa Rica, República Dominicana, Honduras, Cuba; de todos los países de la región suramericana a excepción de Paraguay, de países de Norteamérica: Estados Unidos y Canadá, y de países del continente europeo: España, Italia, Alemania. La reunión tuvo la oportunidad de tener la participación de maestros colombianos provenientes de regiones apartadas como Chocó, Amazonia, de la Costa Atlántica, del centro del país, de la Costa Pacífica, de la zona de los Llanos, de Bogotá, todos pertenecientes al sector público o privado, así como laborando en los diferentes niveles de escolaridad. Además de los profesores en ejercicio a la reunión asistieron alrededor de 250 estudiantes de las licenciaturas en matemáticas que se ofrecen en las diferentes universidades del país.

La estructura académica de Relme ofrece cursos especiales, conferencias, talleres, reportes de investigación y exposición de pósteres. Los cursos y conferencias magistrales estuvieron a cargo de invitados internacionales y nacionales; los talleres, reportes de investigación y pósteres, son el espacio de participación que un evento de éstos brinda a todos los profesores que deseen presentar sus trabajos. Las temáticas se organizaron alrededor de los intereses de los maestros participantes, es decir: el currículo; la enseñanza de la geometría, del álgebra; el uso de tecnologías en el aula; la resolución de problemas; la enseñanza de la estadística, de la aritmética, del cálculo; la formación de profesores. Esta gama de temáticas fueron clasificadas de acuerdo a los niveles de escolaridad: la primaria, la secundaria y la superior.

Cabe resaltar que los asistentes pudieron escuchar de los mejores representantes de la comunidad de educadores matemáticos, tanto internacionales como nacionales, los desarrollos y avances de las perspectivas de la matemática educativa a nivel mundial y pudieron también encontrar puntos de apoyo importantes para que logren transformar las realidades educativas y en particular las realidades de la matemática educativa en cada uno de los sitios en los cuales laboran.

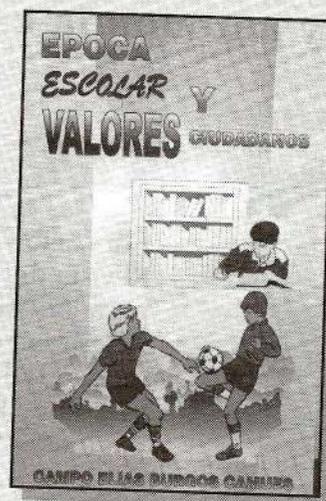
Uno de los esfuerzos más importantes para el desarrollo y consolidación de las comunidades aca-

démicas lo constituye la realización de eventos, que como la Relme, le posibilitan a los miembros de esas comunidades los intercambios académicos, investigativos, innovativos y también sociales y culturales, que nos permiten la consolidación de una corriente latinoamericana de matemática educativa.

Los asistentes a la reunión recibirán dentro de un año las memorias del evento y la revista *Relme*. Esta intenta ser un medio de difusión de los educadores matemáticos latinoamericanos y se lanzó en el marco de esta reunión.

República Dominicana fue nombrada como país sede para la próxima reunión, allá nos veremos nuevamente.

EPOCA ESCOLAR Y VALORES CIUDADANOS



La biotecnología, la comunicación, la microelectrónica día tras días buscan y proporcionan nuevos y mejores acondicionamientos en todos los ámbitos de la vida social que requiere el indispensable ingrediente de los valores ciudadanos.

Epoca escolar y valores ciudadanos, operacionaliza cualidades humanas como la participación, la responsabilidad, el diálogo, el respeto para que el estudiante sea el propio protagonista de la autoestima.

Distribuye: Librería Panamericana y Librería Pedagógica (Calle 34 No. 19-01). Bogotá.

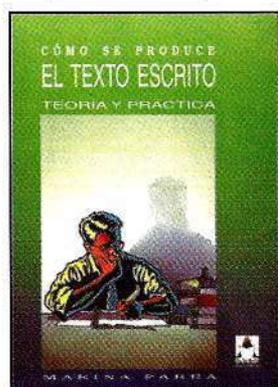
LOS MAESTROS Y MAESTRAS LEEN Y ESCRIBEN LA ESCUELA Y EL PAÍS

Novedad

Conozca y adquiera
la más completa bibliografía sobre
los procesos de lectura y escritura



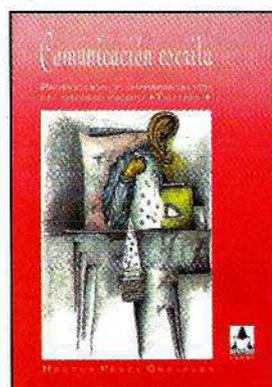
Pedagogía de la escritura creadora
Javier Jaramillo F.
Esperanza Manjarrés



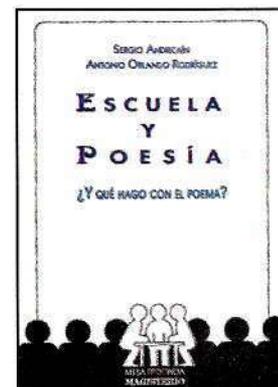
Cómo se produce el texto escrito
Alba Marina Parra



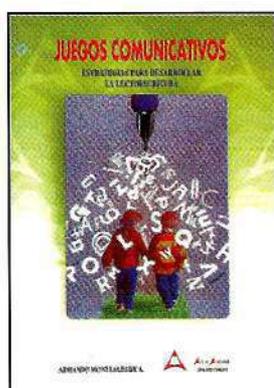
Juguemos con la poesía
Guillermo Bernal



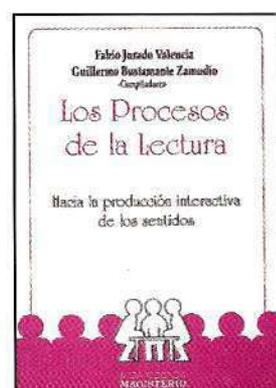
Comunicación escrita
Héctor Pérez G.



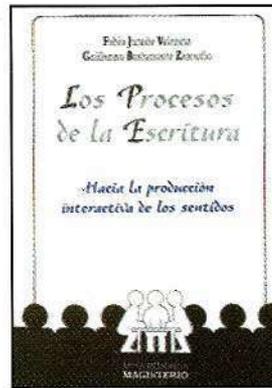
Escuela y poesía
Antonio Orlando Rodríguez



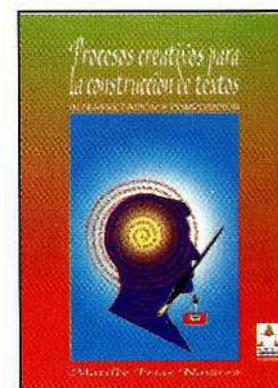
Juegos comunicativos
Armando Montealegre



Los procesos de la lectura
Fabio Jurado
Guillermo Bustamante



Los procesos de la escritura
Fabio Jurado
Guillermo Bustamante



Procesos creativos para la construcción de textos
Matilde Frías



cooperativa editorial
MAGISTERIO

Pídalos en las principales librerías del país o en las librerías Magisterio
Sede Norte Calle 134 No. 30 - 72 Tel.: 6154465 Telefax 6261279
Sede La Soledad Avda. 34 (Calle 36) No. 20-58 Tel.: 3383605 Fax 3383606

Las obligaciones del fiduciario son de medio y no de resultado.



LA NUEVA IMAGEN DE SU BIENESTAR

Cambiamos de imagen para ponernos a tono con el nuevo siglo. Nuevo logo, nuevo enfoque: fríos y calculadores en el manejo de su dinero. En lo que no hemos cambiado es en nuestro más cálido objetivo: su bienestar y el de su familia.



Bienestar que se traduce en el eficiente manejo de su dinero en el Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio.

**Sigan forjando
el futuro de Colombia.
Nosotros seguiremos forjando
su futuro con bienestar.**



**Fiduciaria
La Previsora S.A.**

PORQUE EL MANEJO DE DINERO ES ALGO MUY SERIO